

VIRGÍLIO MAIROSSE MUCOPELA

**ABANDONO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE:
POLÍTICAS EDUCATIVAS, CULTURA LOCAL E
PRÁTICAS ESCOLARES**

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

**Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação - Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Instituto de Educação

Lisboa

2016

VIRGÍLIO MAIROSSE MUCOPELA

**ABANDONO ESCOLAR EM
MOÇAMBIQUE: POLÍTIICAS EDUCATIVAS,
CULTURA LOCAL E PRÁTICAS ESCOLARES**

Um estudo de caso sobre o impacto das políticas educacionais, cultura local e práticas escolares no abandono escolar, nas escolas do ensino primário do 2º grau (6ª e 7ª classes) do distrito de Malema

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

COMPOSIÇÃO DO JÚRI EXAMINADOR

Profª. Drª. Rosa Serradas Duarte – ULHT: **Presidente**

Profª. Drª. Ana Benavente – ULHT: **Arguente**

Prof. Dr. Ricardo Vieira - Inst. Politécnico de Leiria: **Arguente**

Profª. Drª. Lucília Salgado – Esc. Sup. Educação de Coimbra: **Vogal**

Prof. Dr. José Fialho Feliciano - ULHT: **Vogal**

Prof. Dr. Doutor Óscar Conceição de Sousa: **Orientador**

**Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação - Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Instituto de Educação

Lisboa

21 de Julho de 2016

*“QUESTIONAR A SOCIEDADE,
INTERROGAR A HISTÓRIA,
RE – PENSAR A EDUCAÇÃO”*

Rogério Fernandes

Henrique Cayatte, et al. (2010)

Dedicatória

Este trabalho dedico aos meus filhos e netos, pela compreensão e paciência que comigo tiveram, ao terem de enfrentar algumas privações de carácter económico, afetivo e de proteção durante o período da minha ausência do país, em formação longe deles.

Que este trabalho seja para eles um exemplo de entrega, estímulo e recompensa moral para aceitar novos desafios na vida familiar.

Dedico em especial à minha filha Maria Manuela que, em condições difíceis, como adolescente e estudante de Química na Universidade Eduardo Mondlane aceitou ficar e cuidar dos irmãozinhos e sobrinhos durante a minha ausência, o que aconteceu após o falecimento da mãe (minha esposa).

E a título póstumo, dedico também à minha falecida esposa Ana Maria Fernando Verde Mário Faustino, mãe dos nossos filhos e avó, a quem com a ajuda de Deus atribuo a proteção espiritual da saúde e bem-estar dos mesmos, na minha ausência.

À minha mãe Maria Murrampua, que pela graça de Deus vai poder ver o seu terceiro filho já doutorado.

Agradecimentos

Endereço os meus sinceros agradecimentos a todos os professores do curso de Doutoramento, no Instituto de Educação e não só, em especial, aos Profs. Doutores Zoran Roca, António Palmeira, a Prof^a. Catedrática Ana Benavente que de forma incansável recomendou a leitura de obras pertinentes sobre abandono escolar, a Prof^a. Doutora Ana Carita que sempre se dispôs a tirar minhas dúvidas sobre as técnicas de análise de conteúdo.

Especiais agradecimentos vão para o Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa, meu orientador científico, que disponibilizou de forma incondicional, seus saberes e saber fazer, os quais induziram em mim o “vício” de investigar e sempre investigar para discernir os fenómenos sociais na sua complexidade, em especial, os que acompanham o dia-a-dia do meu povo na sua luta pela erradicação do analfabetismo e da pobreza absoluta, rumo ao desenvolvimento.

Agradecimentos ainda, pela sua disponibilidade, simplicidade e interesse demonstrados desde a conceção do projeto até à conclusão da presente Tese, pois sem essa simplicidade e rigor académico, teria sido difícil atingir a perfeição conseguida.

A Prof^a. Doutora Rosa Serradas Duarte, coordenadora do curso de doutoramento em educação e minha Professora de Metodologias de Investigação Científica, pela paciência que teve no cumprimento do seu papel, não só de docente mas também de minha encarregada de educação para os assuntos administrativos na instituição.

Aos colegas do curso de doutoramento, em especial, ao meu mais próximo Dr. Gonçalves Fernando Muiambo, com o qual convivi ao longo do curso que agora termina. Muito obrigado por tudo o que fez para que fosse possível chegar ao fim do curso.

À minha família, a quem a frequência deste curso fez escassear a atenção devida e os recursos financeiros, e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade, o meu muito obrigado.

A todos o meu sincero muito obrigado!

Resumo

O presente estudo tem como objetivo entender o fenómeno do abandono escolar na sociedade makua no distrito de Malema - Moçambique, em locais não urbanizados e com cultura local marcante. O estudo é de âmbito provincial, com destaque para o caso do distrito de Malema, teve uma perspectiva de pesquisa qualitativa e interpretativa, embora tenha incorporado alguma análise quantitativa a partir das estatísticas oficiais do sector de educação e dos dados do questionário aplicado aos alunos. A questão de partida foi formulada nos seguintes termos: *Quais as causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema - província de Nampula?* O estudo inquiriu um total de 143 sujeitos, entre os entrevistados e os que reponderam o questionário, sendo de diferentes categorias socioprofissionais. Figuram entre os sujeitos - diretores e funcionários de educação de níveis provincial, distrital e escolar; professores, pais e encarregados de educação, líderes comunitários e alunos do EP2 das escolas abrangidas pelo território palco do estudo. Do ponto de vista teórico-conceitual, o abandono escolar no Ensino Primário foi analisado com fundamento nas teorias *Socioinstitucional*, do *Handicap sociocultural* e dos *Dotes individuais* entendido por nós como adequadas para a compreensão do fenómeno em estudo. Em geral, as principais conclusões do estudo consideram que a falta de escolas do EPC em muitas localidades do distrito de Malema é a causa principal da não conclusão do ensino obrigatório nas zonas rurais, mencionada pelos pais encarregados de educação e líderes comunitários entrevistados. No que diz respeito às práticas escolares, concluiu-se que o método do ensino centrado no aluno é praticado de forma deficiente.

No capítulo da cultura local da sociedade macua, concluiu-se que a questão do abandono escolar nas zonas rurais do distrito de Malema não tem nada a ver com o sistema matrilinear dessa sociedade. O fenómeno dos casamentos prematuros apresenta-se inscrito na sociedade moçambicana de forma profunda e deveras generalizada, cuja mitigação e eliminação exige do Estado uma intervenção forte e generalizada, tendo em consideração os fatores que propiciam a sua efetivação.

Palavras – chave: insucesso escolar; abandono escolar, implementação; cultura local; casamento prematuro.

Abstract

This study aims to understand the phenomenon of school dropouts in makua society in Malema district - Mozambique, in places undeveloped and remarkable local culture. The provincial under study, most notably in the case of Malema district had a qualitative research perspective, although it has incorporated some quantitative analysis from the official statistics of the education sector and the questionnaire applied to student data. It took as its starting point: *What are the causes of School Abandonment of students and EP2 students in Malema district - Nampula province?* The study surveyed a total of 143 subjects between the respondents and that They replied the questionnaire, and from different socio-professional categories. Among the official education subjects, teachers, parents and guardians, community leaders and students EP2 schools covered by territory.

From the theoretical and conceptual point of view, school dropouts in primary education was fundamentally treaty on the approaches based on theories of individual Endowments and Handicap sociocultural, understood by us as anteroom dropout. In general, the main findings of the study consider the lack of EPC schools in many locations in Malema district is the main cause of non-completion of compulsory education in rural areas, mentioned by parents and guardians interviewed community leaders. With regard to school practice, it was concluded that the method of teaching centred learning is performed poorly. In the chapter of the local culture of Macua society, it was concluded that the issue of school dropouts in rural Malema district has nothing to do with the matrilineal system of that society.

The phenomenon of early marriages has been registered in Mozambican society in a profound and truly widespread, whose mitigation and elimination requires the state a strong and widespread intervention, taking into account the factors that favour its execution.

Key - words: school failure; school leaving; implementation; local culture; early marriage

I. ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AIT- Associação Internacional dos Trabalhadores, (in: Manifesto Do Partido Comunista)

BR – Boletim da Republica.

CFPP 6^a + 1 – Centro de Formação de Professores primário, ingressa com 6^a classe e formação de um ano.

CFPP 6^a + 3 – Centro de Formação de Professores primários, ingresso com 6^a classe e formação de 3 anos.

CN - Currículo Nacional.

CL - Currículo Local

DPEC - Direção Provincial de Educação e Cultura

DDEC - Direção Distrital de Educação e Cultura

ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1º Grau

EP1 - Escola Primária do 1º grau

EP2 - Escola Primária do 2º grau

EPC - Escola Primária Completa.

EpT - Educação para Todos

ETPV - Ensino Técnico Profissional Vocacional

FADM - Forças Armadas de Defesa de Moçambique

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

IMAP – Instituto do Magistério Primário.

INE - Instituto Nacional de Estatística

INEF – Instituto Nacional de Formação de Educação Física.

ISEDEF – Instituto Superior de Estudos de Defesa

MAE - Ministério da Administração Estatal

MANU- Mozambique African National Union

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola

ODdM - Objetivos do Desenvolvimento do Milénio

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE- Política Nacional de Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

SDEC – Serviços Distrital de Educação e Cultura

TVM – Televisão de Moçambique

UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UE - União Europeia

UEM/CFP 5^a/6^a ou 7^a / 9^a - Universidade Eduardo Mondlane/ Centro de Formação de
professores, ingresso com 5^a / 6^a ou 7^a / 9^a classes.

UNAMI - União Nacional para Moçambique Independente

UNITA– União Nacional para a Independência Total de Angola

UP – Universidade Pedagógica.

Índice Geral

Introdução.....	14
Parte I – Quadro teórica.....	20
1.1. A educação escolar.....	20
1.2. Breve percurso das Políticas de Educação e a sua implementação em Moçambique.....	29
1. 2.1. A Relativa expansão da educação (1961 – 1975).....	30
1. 2.2. Políticas de Educação e a sua implementação em Moçambique (1975 – aos nossos dias)	32
1.3. Clarificação de alguns conceitos.....	34
1.3.1. Política Nacional de Educação de Moçambique.....	35
1.3.2. Modelos de análise de Implementação de políticas educacionais.....	43
1.3.2.1. Implementação de políticas educativas.....	48
1.3.3. Insucesso escolar	47
1.3.4. Abandono escolar.....	52
1.3.5. A cultura.....	59
1.3.5.1. Correntes de abordagem do conceito da cultura.....	65
1.3.5.2. Cultura local.....	67
1.3.5.3. Percepções sociais sobre a escola publica.....	69
1.4. Práticas escolares.....	71
1.4.1. Modelo pedagógico de ensino centrado no professor	75
1.4.2. Modelo pedagógico de ensino centrado nos conteúdos	76
1.4.3. Modelo pedagógico de ensino centradas no aluno.....	79

1.4.4. O Ensino “ativo”	84
PARTE II-Problemática	
2.1. Problemática.....	86
2.2. Questões orientadoras.....	90
2.3. Objectivos.....	91
2.4. Definição das hipóteses	92
2.5. O Contexto.....	96
2.5.1. Moçambique.....	96
2.5.2. O Distrito de Malema	101
2.5.3. Origem do Povo Macua segundo a sua crença.....	110
2.5.3.1. Indicações históricas.....	112
2.5.3.2. A iniciação dos jovens.....	114
Parte III. Metodologias.....	124
3.2. População e sujeitos da pesquisa.....	126
3.2.1. Os alunos.....	127
3.2.2. Os professores.....	138
3.2.3. Pais e encarregados de educação, líderes comunitários e funcionários da educação do Distrito de Malema.....	129
3.3. Instrumentos de recolha de dados	129
3.3.2. Questionário.....	131
3.4. Procedimentos de análise de dados.....	132
Parte IV. Apresentação e análise dos dados.....	133

4.1. Resultados da pesquisa documental.....	133
4.2. Introdução à análise dos dados das entrevistas.....	137
4.2.1. Apresentação e discussão dos dados das entrevistas.....	140
4.2.1.1. Implementação das políticas educacionais no distrito de Malema.....	143
4.2.1.2. Indicadores de combate ao abandono escolar no distrito.....	152
4.2.2. Influência dos aspetos culturais no abandono escolar.....	153
4.2.3. Práticas escolares.....	168
4.2.4. Outras causas do abandono escolar.....	174
4.3. Dados e discussão dos resultados do questionar.....	179
4.3.1. Desejo do aluno em frequentar a escola.....	180
4.3.2. Distância percorrida pelo aluno entre a casa e a escola.....	182
4.3.3. Atividades que o aluno realiza nos dias que falta a escola.....	185
4.3.4. Meta do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir.....	188
4.3.5. Expetativas laborais dos alunos.....	192
4.3.6. Iniciação feminina e masculina dos adolescentes.....	194
4.3.7. Perceções do aluno sobre a educação tradicional e a escolar.....	197
4.4. Síntese da análise dos dados.....	199
4.5. Constatações gerais.....	205
Conclusões.....	207
Recomendações.....	209
Referências Bibliográficas.....	210
Anexo.....	221
Anexo (a) 1: Guião de entrevista semiestruturada aos dirigentes de Educação.....	ii
Anexo (a) 2: Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos Dirigentes	

de Educação.....	viii
Anexo (a) 3: Guião de entrevista semiestruturada coletiva aos professores.....	ix
Anexo (a) 4: Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos professores da EPC de Nampuro.....	xv
Anexo (a) 5: Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos professores da EPC 19 de Outubro.....	xvi
Anexo (a) 6 : Guião de entrevista semiestruturada aos pais e encarregados de educação e líderes comunitários.....	xvii
Anexo (a) 7: Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos pais e encarregados de educação e líderes comunitários.....	xviii
Anexo (b) 1: Questionário Estruturado aos Alunos do EP2.....	xxiv
Anexo (b) 2: Quadro nº1. Resumo das respostas ao questionário dos alunos da EPC 19 de Outubro (CÓDIGO: EPC2).....	xxx
Anexo (b) 3: Quadro nº2 Resumo das respostas ao questionário dos alunos da EPC de Malema - Sede, (CÓDIGO: EPC3)	xxxi
Anexo (b) 4: Tabela nº 1:Calculo percentual das respostas das escolas CÓDIGO: EPC2, EPC3.....	xxxii
Anexo (b) 5: Médias e Moda das idades dos alunos.....	xxxiii
Anexo (b) 6: Quadro nº 3. Resumo das respostas ao questionário dos alunos da Escola Primária Completa de Nampuro. (CÓDIGO: EPC1.....	xxxiv
Anexo (b) 7: Quadro nº4 Resumo das respostas dos alunos da Escola Primária Completa de Tui ao questionário. (CÓDIGO: EPC4).....	xxxv
Anexo (b) 8 : Quadro nº5 Resumo das respostas ao questionário dos alunos da Escola Primária Completa de Nómola. (CÓDIGO: EPC5).....	xxxvi
Anexo (b) 9: Tabela nº 2: Calculo percentual das respostas CÓDIGO: EPC1, EPC4, EPC5.....	xxxvii

Anexo (b) 10: Médias e Moda da idades dos alunos.....	xxxviii
Anexo (c): Outputs do SPSS das respostas dos alunos ao questionário.....	xxxix
Anexo (d) 1: Tabela nº 3: Desistências e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens, por ano e por província; Região Norte de Moçambique.....	xIv
Anexo (d) 2: Tabela nº 4 - Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens por ano e por província; Região Centro de Moçambique.....	xIvi
Anexo (d) 3: Tabela nº 5 - Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens, por ano e por província; Região Sul.....	xIvii
Anexo (e) 1: Fotos das paisagens dos Montes Namúli.....	xIviii
Anexo (e) 2: Localização dos Montes Namúli no mapa de Moçambique.....	Ii

III: INDICE DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Quadro nº 1: Resumo dos Planos Estratégicos da Educação.....	40
Quadro nº 2: Resumo do termo Cultura.....	59
Quadro nº 3: Análise resumida do abandono escolar no distrito.....	176
Quadro nº 4: Funções e sexo dos entrevistados.....	139

IV: INDICE DE FIGURAS

Figura nº 1: Modelo de implementação Top-Down.....	44
Figura nº 2: Modelo de implementação (Variable Clusters).....	45
Figura nº 3: Mapa da Região Norte de Moçambique.....	96
Figura nº 4: Mapa da Região Centro de Moçambique.....	98
Figura nº 5: Mapa da Região Sul de Moçambique.....	99
Figura nº 6: Mapa da Província de Nampula.....	101
Figura nº 7: Modelo de escola do EP2.....	104

V: ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1: Desistências e/ou abandono escolar dos aluno/as do EP2 e por província, Região Norte de Moçambique.....	96
Tabela nº 2: Desistências e/ou abandono escolar dos aluno/as do EP2 e por província, Região Centro de Moçambique.....	98
Tabela nº 3: Desistências e/ou abandono escolar de aluno/as do EP2 por ano e por província, Região Sul de Moçambique.....	100
Tabela nº 4: População de Malema, consoante o conhecimento da língua portuguesa.....	104
Tabela nº 5: Rede Escolar por níveis – Distrito de Malema, 2009 – 2013.....	105
Tabela nº 6: Desistências de Alunos e Alunas do EP2 de Malema por ano.....	105
Tabela nº 7: Número de Professores e sua Qualificação	106
Tabela nº 8: Estimativas dos alunos em função do N da População.....	127
Tabela nº 9: Modelo de codificação dos resultados das entrevistas.....	142

Introdução

Desde a Declaração Mundial da Educação para Todos, na Conferência de Jomtien-Tailândia em 1990, o enfoque dos governos e das agências de desenvolvimento tem sido a provisão da educação básica para todos. O Quadro de Ação de Dakar, endossado pela comunidade internacional em 2000, deu um novo impulso à Declaração da Educação para Todos e definiu 2015 como o ano marco para o alcance da educação primária universal. Contudo, quinze anos depois, alguns países subscritores parecem ainda estar longe do seu cumprimento.

No âmbito do combate ao analfabetismo e da redução das assimetrias regionais em todo território moçambicano, a estratégia do Governo de Moçambique tem sido a inclusão nas escolas de toda a população em idade escolar, independentemente da raça, cultura, religião ou condições económicas dos pais e encarregados de educação. No limiar do ano 2015, meta do programa da educação para todos (EpT), Moçambique encontra-se longe do seu cumprimento devido, em nosso entender, ao abandono escolar nas escolas do Ensino Primário do 2º grau, vulgo (EP2), das zonas rurais, para além de outros constrangimentos. Na política de educação moçambicana entende-se por Ensino Básico Integrado “o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objetivos, conteúdos, material didático e da própria prática pedagógica”. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as atividades extracurriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes formativa e sumativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto (MINED, 1999: 27).

A preocupação com o abandono escolar nas escolas não é apenas assunto dos países em desenvolvimento e da África em especial. É preocupação também dos países desenvolvidos, embora para eles este esteja ao nível do ensino secundário e não no Primário como é o caso de Moçambique, onde a obrigação é de conclusão do 7º ano de escolaridade.

Ao pretendermos realizar esta pesquisa temos em mente uma realidade social, política e económica do país moçambicano mas acima de tudo as restrições do poder económico e os baixos níveis de qualificação da maioria dos encarregados de educação dos alunos das zonas rurais para garantir continuidade dos seus filhos no sistema. A preocupação

é sem dúvida para as saídas possíveis, tendo em conta as exigências da globalização e das recomendações internacionais sobre a educação para todos. O tema que nos propomos trabalhar resulta de um acompanhamento atento aos labirintos por onde passam as políticas educativas em particular e a própria educação em Moçambique num olhar filosófico, tal como Castiano e Ngoenha, (2013) olham a educação em todo o seu percurso até hoje, na sua obra «A Longa Marcha Duma “Educação para Todos” em Moçambique ».

Neste estudo andamos num primeiro momento, à procura dos fundamentos que possam estar detrás do Abandono Escolar precoce dos alunos do EP2 do distrito de Malema, como microcosmo do que é o abandono escolar em Moçambique. Pretendemos ainda, sem desejar generalizar, contribuir à escala nacional, para os esforços de tipificar possíveis contextos sociais-culturais associados ao abandono escolar no Sistema de Ensino moçambicano em geral, partindo de formulações teóricas que tendem a associar o fenómeno com fatores de ordem social. Pretendemos ainda, com base nas informações disponíveis, identificar as relações significativas dessa associação com as políticas educativas e os padrões de comportamento do contexto social em referência.

O estudo decorreu numa base paradigmática de que a implementação das políticas educativas deve inserir no leque das suas atenções estratégicas, a cultura dos sujeitos (objeto) de implementação e o contexto em que vivem, numa base de negociação com todos os intervenientes do processo educativo local.

Procuramos, ainda, indagar, tanto quanto possível, em que medida a cultura local de um povo, as políticas educacionais e as práticas educativas provocam o abandono escolar dos alunos e das alunas.

O estudo conta com uma parte eminentemente teórica, composta por quatro capítulos, nomeadamente: Parte I – Revisão da literatura; 1.2 - que apresenta um breve percurso das políticas de educação e a sua implementação em Moçambique no período colonial até 1975 e no pós - independência; 1.3, onde apresentamos a clarificação de alguns conceitos – chave do presente estudo e, 1.4, onde fazemos de forma breve a revisão dos modelos de ensino. A Parte II apresenta o conteúdo e a organização da parte empírica do nosso estudo. A descrição dos métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados do terreno é apresentada na Parte III. A apresentação e análise dos dados fornecidos pelos instrumentos de sua recolha, bem como uma síntese dos presumíveis achados das informações recolhidas em torno do

abandono escolar no distrito de Malema constam da Parte IV, que culmina com a apresentação das conclusões.

O tema que nos propusemos trabalhar - *Abandono Escolar em Moçambique: Políticas educativas, Cultura Local e Práticas Escolares* – resulta de um processo de tentativas de construção científica que achamos ainda em aberto, pelo menos no caso específico de Moçambique, para trabalhos desta natureza. Com o estudo, pretendemos explicar, ainda que de forma particular, *o abandono escolar* no distrito de Malema, local que, à diferença de outras regiões do país, parece-nos muito influenciado pela cultura local. Numa primeira fase, pretendemos ir em busca dos fundamentos teóricos sócio – culturais, antropológicos e psicossociais para explicação do abandono escolar dos alunos e alunas do EP2 do distrito de Malema.

Tendo em vista uma maior clarividência do nosso objeto de estudo, tentamos focalizar a influência da cultura Makua na representação da “Escola pública”, tentando verificar se é fator que contribui para o abandono escolar no EP2 do distrito de Malema. Numa segunda fase, pretendemos com o estudo, tipificar traços significativos da cultura Makua que pretensamente sejam imputáveis à catalisação do abandono escolar no referido distrito e Província. Ao associarmos o abandono escolar o conceito de políticas educacionais não pretendemos condenar a influência do contexto sócio-cultural local no seu sentido identitário, antes pelo contrário, chamar a atenção aos fazedores das políticas educativas e seus implementadores pela necessidade de conciliar as políticas com a cultura local, de modo a evitar que o conhecimento transmitido pela educação tradicional local através de *ritos de iniciação* prevaleça sobre o transmitido pela escola convencional pública, que traz como consequência o abandono escolar principalmente nas zonas rurais de Moçambique.

Ainda, ao introduzirmos o conceito de Políticas Educativas, e tendo como referência que a diversidade cultural é uma questão específica de cada comunidade escolar, sentimo-nos obrigados a pensar em políticas nacionais que possibilitem e estimulem a escola a pensar e agir localmente. É por assim dizer, questionar como é que a própria escola pensa e age perante as questões culturais dos alunos que supostamente ela serve, educando. Nesse âmbito, o esforço direciona-se na percepção das práticas escolares que os professores usam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Uma palavra sobre as minhas motivações

Ingressei no Internato da Missão Católica “*Santa Teresinha do menino Jesus*” de Mutuáli, para frequentar a 3ª classe elementar em 1972, onde comecei a minha vivência em comunidade quase multicultural, pois ali viviam e estudavam alunos provenientes de vários distritos da província de Nampula e alguns das províncias do Niassa e Zambézia. Em 1977 e ainda em condições de vida coletiva fui viver e estudar em Cuba e mais tarde na ex- União Soviética onde frequentei a licenciatura em Engenharia de rádio - comunicação. Na vida profissional, entre várias responsabilidades por mim assumidas, o destaque vai para a chefia do Ciclo de Transmissões e Telecomunicações da extinta Escola Militar de Nampula em 1994 – 96 de nível médio, para o cargo de diretor da escola Central de Transmissões e Telecomunicações de nível básico em Maputo 1996 – 2006 e, finalmente para o cargo de chefe do Gabinete de Planeamento e Programação do Instituto Superior de Estudos de Defesa (ISEDEF) em Maputo.

A minha vivência em internato ajudou muito a ter espírito de comunidade e sentimento de entreatajuda. Entendi que estudar não era mais do que libertar-se de muitos preconceitos sejam eles de inferioridade, superioridade, socio-culturais menos flexíveis e, até certo ponto, inibidores do desenvolvimento intra pessoal.

Contudo, torna-se pertinente clarificar que a minha ligação com o tema que abordo neste estudo não resulta do fato de ser natural do distrito, pois desde 1977 não tenho qualquer relação com o ambiente escolar do mesmo, quer profissionalmente, quer institucionalmente. Como militar das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) prestei serviço nas três regiões de Moçambique, o que me pôs em contacto com populações de diferentes usos e costumes locais e de culturas marcadamente diferentes. Se eu estivesse hoje a planear pela primeira vez uma pesquisa em educação, ainda que de forma mais geral, talvez tivesse que colocar a seguinte questão de partida: *De que forma pode ser possível ministrar uma educação inclusiva e equilibrada num país marcadamente multicultural?* Proposta de um estudo de caso de Moçambique.

Como professor de Estatística no Ensino Secundário, lidei com muitos casos de absentismo que não raras vezes terminaram no abandono escolar dos mesmos.

Numa tentativa de entender o fenómeno, realizei um estudo empírico sobre o absentismo que se tornara endémico no distrito de Chicualacuala – Província de Gaza, Região sul de

Moçambique em 2008, cujas conclusões impulsionaram-me a continuar com o estudo, na vertente do abandono escolar. Outras fontes de alarme são as reportagens dos medias que têm vindo a relatar insistentemente casos de abandono escolar, aparentemente premeditado, no distrito de Malema em particular.

Falemos agora um pouco sobre a relevância desse tipo de estudo.

Considera-se, à partida, que o abandono escolar é um fenómeno com repercussões negativas para o indivíduo e para a sociedade e que tem de ser analisado pela comunidade escolar e famílias e pelo poder político. A sua ocorrência tem consequências negativas não só na vida dos jovens por via da falta de competências pessoais e de qualificação para a vida profissional, mas também no desenvolvimento socioeconómico do país, por este tender a engrossar o país de novos pobres e desempregados.

O nº 1 do artigo 1 dos Objetivos do Milénio (ONU), sobre a Educação para Todos elucida satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nos seguintes termos:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), ... (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (...).

No âmbito do desenvolvimento humano, do combate ao analfabetismo e da redução das assimetrias entre a cidade e o campo, rumo ao combate contra a pobreza absoluta em todo território moçambicano, a estratégia do Governo de Moçambique tem sido a inclusão de toda a população em idade escolar, independentemente da raça, cultura, religião ou condições económicas dos pais e encarregados de educação. Devido à especificidade geográfica do

nosso país, e a existência de culturas diferentes, o ensino nestas zonas está propenso a sofrer influências capazes de perturbar o alcance dos objetivos preconizados pelas políticas educacionais centrais, caso não se tomem medidas apropriadas de controlo de implementação das mesmas ao nível local.

Em geral, a relevância científica do estudo pode estar no facto de poder:

- Ajudar a refletir sobre as políticas educativas e sua implementação frutuosa em Moçambique;
- Realçar a importância do combate ao abandono escolar nas escolas do Ensino Primário em Moçambique, como premissa fundamental para o alcance da *Educação para Todos*, declarada na Conferência de Jomtien – Tailândia, 1990 e;
- Aumentar o número de trabalhos de investigação na área do abandono escolar, que nos parece reduzido, em particular em Moçambique.

Temos a consciência que o nosso estudo pode não produzir uma resposta imediata para os problemas do abandono escolar no distrito de Malema mas pode conduzir à discussão esclarecida de como o abandono escolar em particular pode ser abordado.

As situações de abandono escolar cujas informações são difundidas pelos meios de comunicação social nacionais criaram no proponente do presente trabalho de investigação uma motivação para explorar a eventualidade de o elevado nível de abandono escolar no distrito de Malema em particular se dever não apenas a causas socioeconómicas e psicossociais, tão evidenciadas em vários estudos da problemática do insucesso e abandono escolares já disponíveis em artigos científicos, mas também à implementação deficiente de políticas educacionais no concernente à negociação e adaptação ao contexto cultural local, uma situação que contrasta com a visão atual do governo, no âmbito da educação que considera a “Educação como um direito, bem como um dever de todos os cidadãos: um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (PEE, 2010 – 2016: 17).

PARTE I – Quadro teórico

1.1. A educação escolar

Educação, sistemas, políticas e processos educativos têm-se tornado questões centrais nas sociedades contemporâneas. A discussão implica uma reflexão sobre o próprio conceito de educação e as teorias atinentes. Para o efeito, parece sensato partir para a abordagem dessas teorias tendo como base, o conceito de Yves Bertrand que considera “toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança;” reflexão sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação, como *teoria da educação*.

Segundo este autor, as teorias da educação “são conjuntos sistematizados das percepções e das representações que as pessoas têm da organização da educação e que são utilizadas na evolução (para o melhor ou para o pior, não importa), desta organização” (Bertrand, 2001).

O séc. XIX terá sido, sem dúvidas, o ponto de viragem para a tomada de consciência sobre a problemática da Educação. Dominado pelo início do desenvolvimento tecnológico e industrial, a educação escolar esteve mais ligada às classes dominantes, (aristocracias locais). Contudo, nem todos os clássicos da Sociologia dessa época deram particular relevo às questões relacionadas com educação. Neste domínio, destacam-se três nomes: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber como sendo os que se pronunciaram nesta matéria.

a) Karl Marx (1818-1883)

A sociologia materialista – histórica – dialéctica de Karl Marx é a sociologia da luta de classes, a sociologia das relações de poder no seio das sociedades capitalistas, do estruturalismo sócio-económico-político. As contradições da sociedade capitalista (nomeadamente, entre classes; entre forças e relações de produção; e entre progressão das riquezas e miséria crescente da maioria) conduzirão à crise revolucionária: a revolução do proletariado, feita pela maioria em benefício de todos. Em consequência dessa revolução, ocorrerá a supressão simultânea do capitalismo e das classes (Aron, 1991: 147).

No séc. XIX e princípios do séc. XX não se coloca a questão do abandono escolar. Karl Marx, no seu Manifesto do Partido Comunista, propõe em 1848 um modelo de educação igualitário, para todos os indivíduos, “Educação pública e gratuita de todas as crianças” (Marx, 1997).

Na visão de Marx, a educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (praxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico).

b) Emile Durkheim (1858-1917)

Fazer uma leitura de Durkheim dentre os clássicos, leva a que se dê início a uma sociologia mais sistematizada na medida em que procura estabelecer uma relação de proximidade entre os fenómenos sociais. A teorização sobre os *factos sociais* mereceu uma atenção metodológica mais específica, na medida em que, verificou e testou a ocorrência dos fenómenos sociais como o suicídio, tido como fenómeno recorrente em seus estudos e investigações.

A contribuição de Durkheim para a teoria da Educação, está análoga para a teoria da solidariedade orgânica, tendo por variáveis valores, ética e moral. Estas influenciam as sucessivas gerações, especificamente as crianças, sendo subentendida a Educação como um processo decorrente do social e cultural (Lucena, 2010: 297).

Durkheim distingue educação de pedagogia. Afirma que a educação é a matéria da pedagogia; a pedagogia é a reflexão sobre factos da educação, é, por assim dizer, uma teoria prática. Na mesma linha conceptual, define práticas educativas como modalidades da relação entre gerações que servem de objeto a uma ciência: a ciência da educação.

Em termos científicos, Durkheim foi o primeiro autor clássico a considerar a educação como processo social e como fenómeno social capaz de ser escrito, analisado e explicado objetivamente (Sebastião, 2009: 23), “como função essencialmente social” (Durkheim, 2009: 61), como “coisa eminentemente social” (Durkheim, 2009: 94). Durkheim coisifica o *facto social* com a categoria de *res* (coisa), como forma de o *facto social* ser mensurável e quantificável, daí avaliar o grau da sua objetividade e tornar científica a análise sociológica (Mazula, 2013).

Talvez este tenha sido ponto de partida de tornar a educação em ciência, num período dominado pelo positivismo, em que a objetividade era critério científico de busca da verdade. Este clássico da pedagogia francesa, teórico fundador da sociologia da educação, considera que os fins da educação devem ser determinados pela sociedade. A sua teoria define a educação como “bem social”. A sociedade, considerada como meio, condiciona o sistema de educação.

Todo o sistema de educação traduz uma sociedade, responde a exigências sociais, mas tem também por função perpetuar os valores da coletividade ou de sua parte. A estrutura da sociedade, considerada como causa, determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por fim ligar os indivíduos à coletividade e convence-los a tomar como objeto do seu respeito ou da sua dedicação a própria sociedade (Aron, 1991: 374).

Os fins da educação são sociais, os meios que emprega são sociais, as necessidades a que responde são sociais mas também morais pois, a educação é um pilar basilar da construção e manutenção de uma comunidade moral (Durkheim, 2009).

c) Max Weber (1864-1920)

Em Max Weber, a educação não é temática dominante na sua obra. Na sua sociologia accionalista – compreensiva – interpretativa – explicativa, Weber procura captar, para depois compreender e interpretar, conexões de sentido (o conteúdo simbólico) nas ações dos indivíduos. Para ele, o entendimento dos fenómenos sociais é possível pelo método compreensivo. Compreender significa, sempre, apreensão interpretativa do sentido. Weber defende a utilização do “tipo ideal”, o centro da sua doutrina racionalista. O conceito de “tipo ideal” liga-se à noção de compreensão, ao processo de racionalização e à conceção analítica e parcial da causalidade. O exemplo de “tipos ideais” para Weber seria: o capitalismo, a democracia, a sociedade, a burocracia e a lei, onde a burocracia deve ser entendida como sendo a organização permanente da cooperação entre numerosos indivíduos, exercendo cada um deles uma função especializada (Aron, 1991).

Segundo Morrow e Torres, (1997: 27), Weber trabalhou um modelo implícito de reprodução no âmbito da teoria da burocracia, atribuindo ao Estado um papel de agente de uma racionalização societárias global e de mediador de conflitos entre grupos sociais. É nessa proposta weberiana do modelo implícito de reprodução que se abre o horizonte da

compreensão da dinâmica (micro e macro) do fenómeno educativo, nomeadamente as suas relações, conexões com outras esferas do social (por exemplo, instituições e grupos).

Em Weber a escola é palco de relações de poder, logo de dominação. A seleção social é um elemento permanente na sociedade e a educação contribui para essa seleção social, favorecendo o êxito individual. O diploma é um critério de seleção social. A educação é, portanto, fator de estratificação social (Lopes, 2012).

A massificação e a universalização do ensino, vista pelos clássicos em referência, foi operacionalizada pelos neomarxistas que apelando à sua materialização conseguiram-se transformar esses desígnios em direitos universais para as classes mais desfavorecidas dos povos do mundo. A conferência de Jomtien realizada em 1990 na Tailândia e Os objetivos do Milénio sobre a educação para todos até 2015 são exemplos dos esforços de concertação a nível global para a oferta de educação para todos, de que fazemos referência ao longo do nosso trabalho.

Em geral, podemos considerar que os três autores clássicos partilham uma orientação comum, apesar das suas diferentes abordagens teóricas. A taxonomia de Archer, sobre essas convergências, divergências e princípios das suas abordagens pode conduzir a uma ordenação seguinte:

Convergências

- Para Weber, tal como para Durkheim, a educação é um processo de socialização permanente, constante, de reprodução e manutenção social que, para além da escola, se consubstancia igualmente na família.
- Marx, Weber e Durkheim colocaram firmemente a instituição educacional na estrutura social mais ampla e propuseram problemas interessantes sobre a sua relação com outras instituições sociais (economia, burocracia e ação política, respetivamente).
- Os três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram a chave para compreender a dinâmica da mudança educacional.

Divergências

- No pensamento marxista, a educação é um espaço de reprodução ideológica dos interesses da classe dominante (a burguesia);
- Assim a educação pode oprimir ou emancipar o indivíduo (no sentido de “libertação”);

Em Durkheim, a educação é vista como instituição integradora essencial à ordem social e como mecanismo pelo qual o indivíduo se torna membro de uma sociedade (se torna “um ser novo”).

Na perspectiva weberiana, a educação é fonte de um novo princípio de controlo, enquanto racionalidade instrumental de dominação burocrática e fator de seleção e de estratificações sociais.

Princípios

- Em Marx, a mudança educacional nasceu do jogo dialético entre infraestrutura e superestrutura;
- Quanto a Weber, ela estava associada à dinâmica de burocratização, embora esta ligação estivesse ‘escondida em algum ponto decisivo’ e
- Para Durkheim, ela estaria, e deveria estar, unida à ação política e, deste modo, ao desenvolvimento de uma sociedade orgânica integrada e normativa (Archer, 1980).

Para discutir os pós-marxistas ousamos ligar ao nosso tema, o pedagogo Paulo Freire que, foi o mais expressivo brasileiro e com vasta obra, introduzindo um novo olhar para o processo de Educação, cultura e cidadania, principalmente nos anos setenta e oitenta do século XX. Com heranças do classicismo marxista, Freire, (1987), com um novo método de alfabetização voltado às classes populares além de desafiar um regime político da sua geração coloca oposição à educação bancária, conceptualizada por ele como sendo a pedagogia de reprodução da cultura burguesa, dominante e hegemonicamente opressiva, com objetivo da manutenção das forças produtivas e reprodutivas e de exclusão social e cultural (Freire, 1987).

À luz das ideias dos clássicos acima revistos, o nosso estudo vai orientado no conceito de “Educação como um processo decorrente do social e cultural”, assim como da visão libertadora da educação.

A missão dos clássicos da educação do séc. XIX acima revistos parece ter sido cumprida, seja de forma objetiva ou de forma subjetiva. Contudo, com o desenvolvimento do capitalismo no séc. XX e com ele a agudização das desigualdades sociais no mundo, conjugadas com o advento da globalização, as incertezas para o setor de educação para o

seculo XXI - então prestes a iniciar - eram cada vez mais evidentes. Perante este cenário, a UNESCO – “Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura” criou uma comissão que se encarregaria de antever novos horizontes de educação que criassem alicerces de um *humanismo século XXI* a partilhar no oceano de intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo.

A Comissão internacional sobre educação para o séc. XXI presidida por Jaques Delors caracterizou o final do séc. XX como tendo sido o período tipicamente de transição cultural e civilizacional com muitas indefinições, aparentes perdas de referencial e os problemas de convivência, agravados pela insegurança à escala mundial.

Marcado pela agitação e pela violência, quer pelos progressos económicos e científicos – estes, desigualmente repartidos – no dealbar dum novo século que promete tornar difícil a sua antevisão, o projeto educativo para o mesmo seria um apelo irrenunciável à esperança e ao firme compromisso da comunidade dos homens, na edificação de uma sociedade educativa aberta e sem fronteiras (Delors, 1996).

Como atrás dito, o Relatório da Comissão Delors surgiu numa altura em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pelas guerras, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesitava entre a fuga para a frente e a resignação, pelo que era urgente uma proposta para uma outra saída. Assim o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, considerado como a chave de acesso para o séc. XXI, foi identificado pela Comissão como saída para a situação prevalecente, cujo fundamento é de que não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente, sendo, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Neste caso, para a educação poder dar resposta ao conjunto das suas missões, ela deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- aprender a conhecer - isto é, adquirir os instrumentos da compreensão. O aumento dos saberes que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.

Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento;

- aprender a fazer - para poder agir sobre o meio envolvente. Embora *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* sejam, em larga medida, indissociáveis, a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional.

Neste pilar da educação, a questão que se colocava era “como ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos e também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, numa altura em que não se previa qual seria a sua evolução.

Em geral, a ideia pressupunha que o ensinar a saber fazer combinasse a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Estava já identificado pela Comissão que as qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. Era ainda matéria de resposta para uma educação para o futuro, o desenvolvimento de aptidões no aluno para as relações interpessoais, cultivando qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitiam necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

- aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros desenvolvendo a compreensão do outro e a perceção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz continuam a ser valores a incutir nos alunos, para evitar ódios e outros vícios capazes de perigar a convivência entre pessoas e nações à escala planetária.
- aprender a ser - era convicção da Comissão que a educação devia contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Para a Comissão Delors estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1996).

Em nossa opinião, este pilar do conhecimento é de fato crucial porque sintetiza os anteriores, à medida que o comportamento do indivíduo parece determinante para responder às exigências de grupo ou equipa.

Dos pilares referidos, a Comissão Delores apresentou as pistas e recomendações como síntese do que foi passado em revista e que transcrevemos na íntegra nesta página.

- A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.
- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.
- Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Ao insistir na aparente sobrevalorização da abordagem do conceito da educação ao longo de toda a vida parece negligenciar-se a importância da educação formal. Contudo, a Comissão Delors considera que é exatamente no seio dos Sistemas Educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender ao longo da vida. Dai que seja necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências propostas, o que pressupõe, antes de mais, repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente e diversificar os percursos educativos (Delors, 1996).

À propósito, a Comissão chama especial atenção para o Ensino pré-primário e o Primário que considera ser neste nível onde se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida.

É sem dúvidas neste nível de ensino que o presente trabalho de pesquisa procura entender as causas do incumprimento das recomendações de Jomtien 1990 e Dakar 2000, que visam garantir a educação para todos até 2015, por parte dos governos do mundo principalmente os menos desenvolvidos, os quais Moçambique é parte e um dos subscritores. Com base nesse espírito, passamos a tratar essa problemática no contexto moçambicano em particular, na província de Nampula - distrito de Malema, palco do nosso estudo.

1.2. Breve percurso das políticas de educação e a sua implementação em Moçambique

Ainda que de forma breve, nesta parte do trabalho são apresentados alguns sinais característicos da educação em Moçambique, nas fases das transformações políticas e administrativas ocorridas neste território ocidental do Oceano Índico e Leste do Continente Africano, desde a chegada dos portugueses até a Independência em 25 de Junho de 1975 e período subsequente.

Desde 1505, momento em que a então chamada África Oriental estava na dependência do Estado Português, a administração colonial esteve organizada em Capitanias, sendo de destacar as capitanias de Moçambique, Capitanias de Rios de Sena (terras formadas pelos prazos da coroa²), de Quelimane, Sena e Tete, as Capitanias de Feiras (concessões privilegiadas para o comércio) e as Capitanias dos Bares (concessões para a exploração mineira). A Capitania de Moçambique com sede na Ilha de Moçambique era governada por um capitão governador, por vezes designado também como Capitão – General, a mais alta autoridade colonial para a zona oriental (Castiano e Ngoenha. 2013: 21). Este era indicado pelo Vice - Rei da Índia, de quem recebia instruções para o governo.

As primeiras regras de governo só são fixadas pela provisão de 25 de Março de 1589, a qual versava sobre assuntos de natureza económico - comercial e assuntos religiosos orientados para a conversão do chamado *gentio* para a Igreja Católica.

Os primeiros sinais virados para uma autonomia administrativa de Moçambique foram dados por Salter de Mendonça, ao defender que a única forma de afastar os perigos e desenvolver Moçambique era tornar independente da Índia e colocar o território sob autoridade direta da metrópole, o que veio a se consumir em (1750-1777) pelo Decreto do Rei D. José assinado a 19 de Abril de 1752. A justificação foi de que o governo da Metrópole não se encontrava satisfeito com o estado de ruína e abandono em que Moçambique se encontrava votado (Castiano e Ngoenha, 2013: 22).

Neste período não se pode falar da Educação, em termos da administração colonial, porque a estratégia de Marquês de Pombal de retirar à Índia a tutela de Moçambique visava somente garantir o recrutamento da mão – de – obra do território para o Brasil, sem depender do Vice – Rei da Índia instalado em Goa.

Embora não servissem para a população nativa, em 1799 já havia escolas primárias na Ilha de Moçambique e as de Quelimane e Ibo foram fundadas em 1818. Foi em 1845, em Agosto, que foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique. Assim, o ensino formal passa a ser dividido em dois níveis: o primeiro grau ministrado nas *escolas elementares*, com as seguintes disciplinas: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Crista e História de Portugal. O segundo grau é destinado às *escolas principais* que se situavam em Lourenço Marques, capital da Província Ultramarina e atual cidade de Maputo (1907). As *escolas elementares* existiam em Inhambane desde 1856 e Mopeia em 1895, com as seguintes disciplinas: Português, Desenho, Geometria, Escrituração, Economia e Física aplicada. O processo culmina com a criação da primeira escola secundária em 1911, em Lourenço Marques a Escola Comercial e Industrial “5 de Outubro”, mais tarde em 1918, transformada em Liceu.

1.2.1. A relativa expansão da educação (1961 – 1975)

Com a eclosão da guerra em Angola e a crescente ameaça de início da guerra em Moçambique, foi abolido o Estatuto de indigenato em 1961. Nesta altura, já existiam movimentos de libertação de Moçambique nos países vizinhos de Moçambique, concretamente: União Nacional para Moçambique Independente (UNAMI), União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e Mozambique African National Union (MANU) em franco desenvolvimento organizacional para o início da luta de libertação Nacional. A abolição do estatuto indígena levou sem dúvidas à reforma do ensino.

A portaria n.º 15971, publicada no B.I. n.º 13, de 31 de Março de 1962 (I Série), redefine a função reservada ao *Ensino de Adaptação* em Moçambique, justificada pela necessidade de normalizar em novas bases esse tipo de ensino. No seu art. 1.º reitera-se que:

... o ensino de adaptação, que se destina a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na ordem das mais nobres tradições.

O que interessa reter neste artigo é que na sua única alínea, o art. 1.º autoriza pela primeira vez o uso dos *idiomas nativos* no ensino de adaptação, como instrumento de ensino da língua portuguesa. Assim, altera-se a designação das escolas de formação de professores,

de Escola de Habilitação de Professores Indígenas para Escola do Magistério de Adaptação cuja condição de ingresso não passava por um exame de admissão.

Enquanto o Ensino de Adaptação é para os nativos, o ensino primário é na prática para os portugueses de raça branca e assimilados nativos raça negra. O Ensino Primário Oficial é também destinado á crianças dos sete aos doze anos de idade e declarado obrigatório, com termino com um exame da 4^a classe [Diploma legislativo n^o. 2286 do boletim Oficial n^o. 38 (2^o Suplemento) de 25 Setembro de 1962 (I Serie)].

De salientar que a obrigatoriedade da escola só abrangia aos alunos do Ensino Primário Oficial que, geralmente eram os filhos de portuguese e de negros assimilados, portanto, uma minoria. Até aqui não se pode falar do Abandono Escolar porque os alunos do Ensino de Adaptação, portanto, a maioria das crianças moçambicanas, não estavam obrigados a irem a escola.

Em resumo, no período colonial, a Educação esteve virada para a consecução dos objetivos económicos, uso dos recursos humanos e naturais para a produção da riqueza que era canalizada para a metrópole. Com base em escritos legais coloniais, não fica clara a intenção do poder colonial promover uma educação integral para os moçambicanos. A incipiente educação que era destinada aos indígenas tinha por objetivo ensinar a língua e a cultura portuguesas, e, por esta via, domesticar os indígenas que no entender desse regime, eram selvagens.

1.2.2. Políticas de educação e a sua implementação em Moçambique

(1975 – aos nossos dias)

Em Moçambique, a herança colonial na Educação consistiu em um “sistema” discriminatório, com programas e materiais escolares histórica e geograficamente distorcidos, alienantes e impregnados de uma carga ideológica colonial. Este facto levou a que, logo após a independência nacional, as novas autoridades do país, especificamente o Ministério da Educação e Cultura (MEC) procedesse à introdução de reformas pontuais urgentes, mormente em algumas disciplinas escolares; como Língua Portuguesa, História e Geografia (Buendia, 1999: 238-239). Contudo, o marco fundamental da ruptura com o esquema da educação colonial foi a conceção e adoção do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja introdução gradual teve início no ano de 1983.

Pela sua importância, importa aqui caracterizar, ainda que de forma breve, o Sistema Nacional de Educação.

O SNE moçambicano consiste de cinco (5) subsistemas, designadamente: o Subsistema do Ensino Geral, o Subsistema de Alfabetização e Educação de Adultos, o Subsistema de Ensino Técnico - profissional, o Subsistema de Formação de Professores e o Subsistema do Ensino Superior.

A erradicação do analfabetismo, o ensino básico para todos, a formação profissional, a formação de professores, o domínio da ciência e da técnica, bem como o reforço da unidade nacional, constituíam os objetivos do então SNE e da Política Nacional de Educação (PNE), em geral (MINED, 1995: 17). Em consonância com a orientação política e ideológica de então, o Sistema tinha como lema, a formação do *Homem Novo*, de orientação socialista, capaz de tomar parte ativa nas transformações necessárias para o desenvolvimento do país. Teoricamente, esta ideologia baseia-se em ideias do clássico Carl Marx sobre a educação que lutou para que as ideias passadas pela escola burguesa à classe operária despertassem uma consciência de classe pois, segundo ele, tal com estão concebidas, criam uma falsa consciência de classe. Para superar essa tensão, Marx apresenta várias propostas, dispersas por obras mais ou menos relevantes, ao longo dos anos.

Em 1848, Karl Marx propõe um modelo de educação igualitário, para todos os indivíduos, no Manifesto do Partido Comunista. No segundo capítulo do texto, intitulado

Proletários e Comunistas, Marx defende que uma das medidas “inevitáveis como meios de revolucionamento de todo o mundo” é a “Educação pública e gratuita de todas as crianças” (Marx, 1997 in "Manifesto do Partido Comunista", tradução de José Barata Moura).

A educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (praxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico), numa perspetiva abrangente (em vários sentidos) e como meio de combate a uma alienação crescente, típica das sociedades capitalistas. A ideia de que a necessidade capitalista de uma força de trabalho mais flexível obriga à introdução da escolaridade básica pública e à constituição das escolas técnicas é também desenvolvida no primeiro volume da obra *O Capital*, publicada em três tomos entre 1867e 1890 ((Marx, 1997: 25).

Moçambique no pós independência lidou com esses desafios de governar o país num momento em que de um lado, devia garantir ideologicamente a criação de um homem novo, (de orientação socialista) e do outro não devia fechar os olhos às questões de desenvolvimento económico do país, ditadas por leis das organizações de Bretton Woods¹.

Nessa perspetiva, foram concebidos currículos algo ambiciosos, com programas e conteúdos vastos e rigorosamente uniformes para todo o país (MEC, 1985: 15-16). Na prática, estava-se na presença de um Currículo Nacional (CN) inflexível e com carácter de lei para ser uniformemente aplicado num país caracterizado por uma diversidade geográfica, económica e sócio-cultural. As incongruências de uma tal política levaram à emergência da ideia do Currículo Local (CL) que foi estimulada por dois fatores fundamentais. Por um lado, as lições aprendidas das vicissitudes impostas pelo carácter inflexível do currículo nacional e, por outro, as transformações geopolíticas ocorridas desde os finais da década de 80 no país, na região e no mundo, apontando para a necessidade de ajustar a Educação Básica aos contextos locais. Assim, após consultas à sociedade civil e a todos os agentes intervenientes na área da Educação, o MEC, através do Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE)

¹ **Bretton Woods**, hotel onde decorreu a conferência internacional em Julho de 1944 em que se estabeleceram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

concebeu e introduziu, em 1999, um Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) que teve como uma das suas principais inovações a introdução do chamado Currículo Local (CL).

Segundo o INDE (1999: 8), o CL é uma componente do Currículo Nacional (CN), correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina e fundamenta-se na percepção de que, se por um lado a Educação deve ser um elemento aglutinador da diversidade, em prol da unidade nacional, por outro, ela deve tomar em conta a diversidade e a especificidade regional e socioeconómica, para que seja localmente relevante e funcione como fator que contribui para o desenvolvimento do local onde a escola se situa, no âmbito do desenvolvimento nacional, e não só. Especificamente, o CL foi concebido e adotado com o objetivo de “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa” (INDE, 1999: 29).

1.3. Clarificação de alguns conceitos

Ribeiro (1999:11) define currículo como “o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudo, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”.

Phenix, *apud* Ribeiro (1999:13) define o currículo como um modelo organizado do programa educacional da escola que descreve a matéria, o método e a ordem do ensino (o *quê*, o *como* e o *quando*). O modelo engloba como elementos do currículo os objectivos, os conteúdos, os métodos e os meios de ensino.

Para Nóvoa (1992:74), currículo “compreende os objectivos a atingir, reporta as necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino aprendizagem, não deixando de fora os processos de avaliação de alunos.”

O conceito de *política* desdobra-se em dois sentidos distintos, mais facilmente capturáveis na língua inglesa: política (politics) e política (policy). Política (*policy*) pode ser vista como uma posição ou postura que se assume em resposta a um problema ou assunto gerador de conflito. Por outras palavras, políticas são princípios orientadores de uma ou várias ações, cujo sucesso ou insucesso depende, sobretudo, da sua efetiva e eficaz implementação.

Taylor *et al.* (1997: 24) cita Harman, como tendo definido política (*policy*) como sendo a especificação implícita ou explícita do rumo a seguir numa ação propositada, na resolução de um problema ou assunto de reconhecida importância, e orientado para o alcance dos fins pretendidos ou desejados. Este último é a aceção que é tomada no presente estudo.

Por sua vez, Chiavenato, (2000: 178) define política, em geral, como sendo um guião para a ação que estabelece linhas mestras ou fronteiras dentro das quais as decisões subsequentes deverão ser tomadas. No seu detalhe a respeito do conceito, o autor afirma que o propósito não é o de obter uma uniformidade absoluta de ações, mas de guiar as pessoas que devem desenvolver outros tipos de planos, a fim de que elas possam saber quando fazer exceções às práticas usuais e quando não fazer.

Para Pires, (2005: 45), *política educacional* é o conjunto de diretrizes, decisões e ações sob controlo estatal, visando promover a educação formal. Segundo este autor, para além das diretrizes, as políticas educacionais dotam-se de normas, de definições, de condições de acesso e de mecanismos de controlo e certificação e, em certos níveis, de obrigatoriedade.

1.3.1. Política Nacional de Educação de Moçambique

Ao abrigo da alínea e) do n.º 1 do artigo 153 da Constituição da República, foi aprovada pela Resolução n.º 8/95 de 22 de Agosto, a Política Nacional de Educação (PNE) e a respetiva estratégia de implementação. A Política Nacional de Educação (de 22 de Agosto de 1995) estabelece o quadro político do Sistema nacional da Educação, em que a educação básica e a alfabetização de adultos foram identificadas como primeira prioridade.

Esta política tem 3 principais objectivos, com o fim de que contribuam para uma “rápida progressão rumo à escolarização primária universal, com particular ênfase no aumento dos ingressos das raparigas”. Os três objectivos são os seguintes:

- Aumento do acesso à educação;
- Melhoria da qualidade do ensino;
- Desenvolvimento institucional.

Na sua elaboração, o centro de atenção foi sem dúvidas a necessidade da expansão da rede escolar e do acesso de todas as crianças em idade escolar no Sistema.

A Declaração de Dakar – que se refere ao texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, a 28 de Abril de 2000 - veio catalisar os esforços de implementação dos objetivos da referida PNE. Nesta reunião os participantes do encontro, incluindo o Estado Moçambicano comprometeram-se a alcançar os objectivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade (nº 1). Os governos comprometeram-se através do Marco de Ação de Dakar “a assegurar que os objectivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos” (nº 2). Com esta Declaração os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a atingir os seguintes objectivos (nº 7):

- a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (MINED, 2006).

O documento insta a todos os Estados a “desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Estes planos devem ser integrados em um marco mais amplo

de redução da pobreza e de desenvolvimento, e devem ser elaborados por meio de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros.

Nos Objetivos do Milênio da Organização das Nações Unidas estabelecidos no ano 2000 como resultado de uma análise dos principais problemas mundiais, foram estabelecidos 8 objetivos cuja realização solucionará os principais problemas sofridos no mundo.

Este documento parte do princípio de que com o esforço de todos é possível mudar o mundo e estabeleceu uns objetivos comuns para assim reunir esforços e recursos com esse mesmo fim.

Importa destacar o objetivo 2: Educação básica de qualidade para todos e o objetivo 3: Igualdade entre sexos e valorização da mulher, que inspiram alguns documentos nacionais elaborados com o fim de contribuir para se alcançar a igualdade de gênero, incluindo no sector da educação.

O Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento foi assinado a 17 de Agosto de 2008, por 11 Estados membros na vigésima oitava cimeira da SADC, que teve lugar na África do Sul. O Protocolo visa segundo o seu artigo 3º alínea a) *prever o empoderamento das mulheres, eliminar a discriminação e alcançar a igualdade e a equidade de género através do desenvolvimento e implementação de legislação, políticas, programas e projetos que respondam ao género.*

No seu artigo 11º o protocolo refere-se à obrigação dos Estados de protegerem as crianças do sexo feminino e masculino. Todas as alíneas deste artigo concentram-se na necessidade de os Estados subscritores adotarem leis, políticas e programas para garantir o desenvolvimento e proteção das meninas, assumindo explicitamente a situação de desvantagem das meninas com relação aos meninos no continente Africano no que concerne o usufruto dos direitos e o acesso e controle dos recursos que lhes permita desenvolver o seu potencial humano.

Em relação à educação e formação, o artigo 14 do Protocolo – Igualdade de género na educação, oferece espaço suficiente para que os Estados abordem a desigualdade de género no sector da educação. Ao afirmar no número 1 que *Os Estados membros deverão, até 2015, promulgar leis que promovam o igual aceso ao ensino primário, secundário, terciário, profissional e não formal e previnam o abandono escolar, em conformidade com o Protocolo sobre Educação e Formação e os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio.* E, no nº 2 que,

Os Estados Partes deverão, até 2015, adotar e implementar políticas e programas educativos sensíveis ao género, que abordem os estereótipos de género na educação e a violência (MINED, 2006).

Os resultados da implementação da Estratégia da Equidade do Género na Educação em Moçambique traduziram-se no seguinte:

- A inclusão na estrutura organizacional de um Departamento de Género e Ligação com a Comunidade a todos os níveis permitiu a criação de um mecanismo de suporte aos profissionais da educação. Para operacionalizar esse apoio, foram criadas e institucionalizadas Unidades de Género a nível de todo o país (Nacional, provincial e Distrital), composta por representantes de todas as Unidades Orgânicas do sector;
- A expansão da rede escolar até ao nível de bairro/aldeia, acompanhada da instalação de escolas primárias completas, diminuiu as barreiras relacionadas com a mobilidade das crianças e da rapariga em particular para locais mais distantes com o fim de ir à escola. Esta expansão acompanhada da institucionalização dos Conselhos de Escola, aumentou a capacidade dos pais, mães e dos líderes comunitários de terem um maior controle sobre a qualidade da educação, a conduta dos professores e a gestão da coisa pública pelos administradores do sector, como por exemplo a gestão do Apoio Direto às Escolas;
- A capacidade de desenvolvimento de estratégias locais para ultrapassar e transformar as barreiras culturais como é o caso da incompatibilidade entre os ritos de iniciação e o calendário escolar – por exemplo as províncias da região norte do país instituíram um calendário para a realização dos ritos de iniciação que não compete com o calendário escolar, conseguindo um impacto importante na retenção das meninas na escola. A província da Zambézia conseguiu reduzir as taxas de desistências da 1ª à 7ª classe, de 9.5% em 2004 a 5.8% em 2009, e Cabo Delgado de 9.2% a 7.7% (dados não desagregam por sexo);
- Aumento do número de professores e professoras em particular no EP1 e nas zonas mais remotas do país o que foi conseguido pela construção de casas para professora (e)s, como forma de criar certo conforto e motivação. A presença de professoras nas escolas contribuiu também para o aumento das meninas na escola, uma vez que criou modelos positivos do impacto que a educação pode ter na vida das mulheres;

- Os atores sociais foram chaves em trazer para o sistema aqueles aspetos que permitem fortalecer a autoestima das raparigas em particular, por exemplo, nas escolas primárias ou secundárias onde foram criados ‘clubes da rapariga’, combinado com o bom funcionamento do Conselho de Escola, permite um maior índice de retenção das raparigas na escola; melhorias no rendimento escolar das raparigas; redução da gravidez juvenil; maior denúncia dos casos de assédio sexual por parte dos professores e desenvolvimento de solidariedade entre as meninas;
- Atingiu-se uma maior articulação entre os atores – diferentes entidades governamentais; organizações da sociedade civil incluindo as religiosas, sector privado, o que maximiza os recursos e as estratégias para a redução do fosso de género;
- O lançamento da campanha ‘tolerância 0’ contra o assédio e abuso sexual nas escolas;
- A introdução de soluções locais para problemas locais como é o caso da isenção da taxa de matrícula do ensino secundário para as raparigas de algumas províncias do centro e norte do país, garantindo assim um maior número de raparigas no SNE (MINED, 2006).

O Programa quinquenal para o período de 1995-1999, aprovado pela Assembleia da República reconhece a Educação como sendo prioritária e define-a como um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (BR 1 Série - Número 41: 176). Embora a PNE tenha sido aprovada 20 anos após a independência de Moçambique, Planos Estratégicos de educação e cultura foram elaborados e implementados para orientar várias atividades dos sectores de educação e cultura, podendo ser destacados os seguintes Planos Estratégicos da Educação:

Quadro nº 1: Resumo dos Planos Estratégicos da Educação

No	Plano Estratégico	Período	Tema	Política
1	PEE (I)	1998--2005	<i>“Combater a Exclusão, Renovar a Escola”</i>	- Expansão do acesso à educação; - A melhoria da qualidade de Educação; O reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista à assegurar a sustentabilidade do sistema.
2	PEEC (II)	2006- 2010/11	<i>“Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”</i>	-Aumentar o acesso reduzindo as disparidades geográficas e de género; -Melhorar a qualidade do ensino; -Reduzir o analfabetismo com vista a criar a capacidade humana necessária para sustentar a economia em crescimento; - Fortalecer a gestão do sistema administrativo da educação em todos os níveis (P E E (2012- 2016: 22).
3	PEE (III)	2012 - 2016	<i>“Vamos aprender, construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique”</i>	- Privilegiar o ensino primário de sete anos para todas as crianças; -integrar o pré-escolar no Sistema Nacional de Educação; - Inclusão e equidade no acesso e retenção dos alunos no Sistema.

Fonte: autor do trabalho

Para Moçambique, a oferta de uma educação de qualidade para todos constitui estratégia para o desenvolvimento do país e para a redução da pobreza. A retenção dos alunos no Sistema de Educação até a conclusão do ensino primário obrigatório e a progressão para o nível seguinte é o principal desafio para as autoridades de educação em Moçambique (PEE 2012-2016: 4).

A Lei nº6/1992 do Sistema Nacional de Educação (SNE), publicada no Boletim da Republica de 6 de Maio de 1992 estabelece que o Sistema educativo em Moçambique tem três tipos de subsistemas: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra - escolar.

O ensino escolar é composto por: i) Ensino Geral, ii) Ensino Técnico Profissional e iii) Ensino Superior. O Ensino Geral compreende: o Ensino Primário e o Ensino Secundário.

O Ensino Primário está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Em 2004 foi introduzido neste ensino, o novo currículo que subdivide o nível primário em três ciclos: 1º ciclo (1ª

e 2ª classes), 2º ciclo (3ª á 5ª classe) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes), numa perspetiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos (PEE 2012-2016: 12).

A visão de longo prazo do governo sobre a educação no desenvolvimento do país e do indivíduo é de “Educação como um direito, bem como um dever de todos os cidadãos: um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (PEE 2012-2016: 15).

São estratégias dessa visão:

- Desenvolver uma educação baseada nos valores da família, no respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos;
- Construção de um Sistema Educativo de ‘qualidade’, com recurso a várias modalidades educativas (ensino presencial, à distância ou outras modalidades educativas);
- Participação ativa e democrática da sociedade na gestão das escolas, com base no princípio de que a escola é património da comunidade, local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade e;
- Incentivo, às famílias, para manterem os seus filhos na escola, através de programas de proteção social (PEE, 2012-2016: 65).

Na avaliação dos anteriores Planos Estratégicos de Educação ressaltam, em termos de desenvolvimento institucional, algumas fraquezas na implementação dos mesmos nomeadamente: limitada capacidade de planificação, gestão financeira e monitoria da implementação dos programas descentralizados aos níveis local, distrital e provincial, com destaque para a construção acelerada de salas de aula para o Ensino primário e a formação de professores em exercício (PEE 2012 – 2016).

Quanto à inclusão e equidade no acesso e retenção, a avaliação constatou que apesar dos avanços na matéria, existem muitas crianças que ainda não frequentam a escola ou não conseguem concluir o Ensino primário ou transitar para o nível seguinte.

Em relação ao exposto no parágrafo precedente, a avaliação levanta hipóteses que podem explicar a não participação ou retenção dos alunos no sistema nomeadamente:

- Distância casa – escola, nas zonas de população dispersa;
- As condições económicas das famílias para suportar com os custos diretos e/ou indiretos da educação;
- Falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais;
- Aspetos culturais e precariedade das condições físicas da escola e;
- Ausências frequentes dos professores e outros

Na atualidade, parece ultrapassados alguns desses constrangimentos; com a introdução do livro gratuito em todas as classes do ensino obrigatório público, um melhor controlo sobre o uso do tempo letivo, aumento do envolvimento dos conselhos de escola e dos próprios pais e encarregados de educação, a implementação de políticas inclusivas, entre outras ações (PEE 2012 – 2016). Contudo, a questão do abandono escolar continua irreduzível em vários distritos de Moçambique, em especial os do Centro e Norte.

Como nos apresenta a teoria socioinstitucional, o insucesso escolar que em muitos casos culmina com abandono escolar, é um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica, dependendo, em nossa opinião, das relações que a própria escola estabelece com os alunos social e culturalmente diversos. Esta diversão vai desde a rede escolar desigual em várias regiões do país, critérios social e culturalmente dominantes na escola, normas e comportamentos esperados e exigidos, incluindo as práticas escolares e pedagógicas que nela se levam a cabo. Este seja talvez a razão da continuação do fenómeno, apesar das medidas tomadas pelo setor da Educação acima relatadas.

1.3.2. Modelos de análise de implementação de políticas de educação

Modelos *Top-Down*, *Bottom-Up* e *Variable Cluster*

O modelo *top-down* defendido pelos autores para os quais a *policy* compreende etapas distintas, entre a formulação, a implementação e a avaliação (Meter e Horn, 1975); (Sabatier e Mazmanian, 1980) implica a existência de um momento anterior a ação que abarca o processo de formulação e tomada de decisão pela autoridade legislativa central.

Segundo Van Meter e Van Horn, o processo de implementação pode ser compreendido como “as ações de indivíduos (ou grupos) privados ou públicos, direcionadas a consecução de objetivos previamente estipulados por decisões políticas” (Hill, 2006).

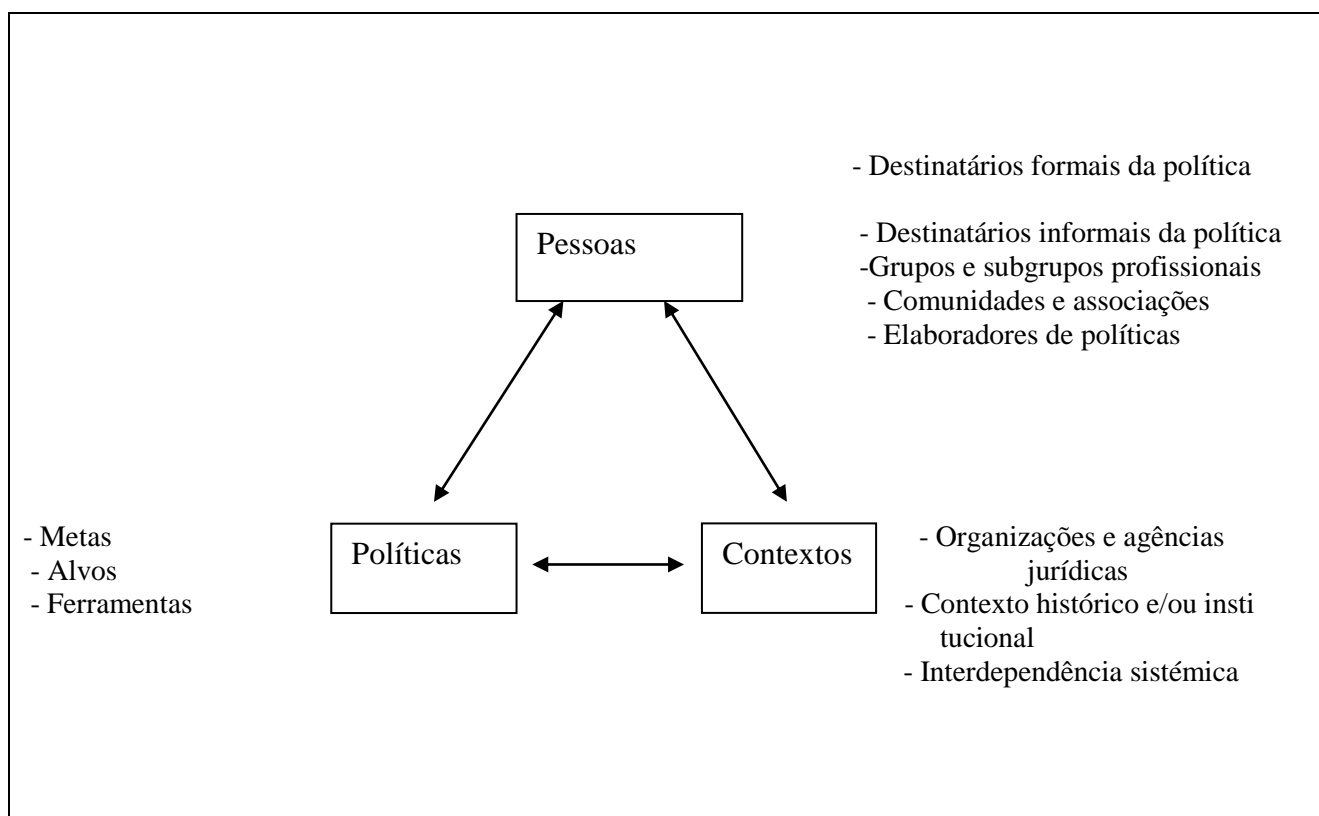
Como explica Hill, (2006), “as políticas são tidas como prioridade dos formuladores que estão no ‘topo’, a quem são oferecidos conselhos sobre como assegurar versões de propostas, de diferentes níveis de sofisticação, que envolvem a implementação efetiva”. Dentre os conselhos destacam-se aqueles destinados a assegurar a efetividade da ação: manter a política clara e evitar ambiguidade; planejar estruturas simples de implementação; manter controlo sobre os atores responsáveis pela implementação; e, por fim, evitar interferências externas sobre o processo político.

Uma análise mais detalhada do processo mostrou a importância do contexto institucional, das relações entre os distintos atores locais com o conteúdo das políticas, das dinâmicas destes processos, conforme propuseram os defensores do modelo de baixo para cima (*bottom-up*).

Como sintetiza Pérez, (2010), enquanto o modelo *top-down*, na sua óptica o mais objetivo, se concentra na identificação de um conjunto de variáveis postuladas a partir da decisão governamental, “procurando responder questões como: o grau de alcance dos objetivos da política; o equacionamento dos impactos e objetivos; os principais fatores que afetam o impacto e a própria política e as reformulações obtidas ao longo do tempo”. O modelo *bottom-up* corresponde ao enfoque sobre as estratégias, as atividades e as relações dos atores envolvidos com a prática de políticas públicas. Os pressupostos básicos desse modelo são a compatibilidade dos programas aos desejos, vontades e padrões comportamentais dos atores e o processo de descentralização (Pérez, 2010).

A constatação unânime das descobertas relacionadas ao fracasso e as falhas da implementação do modelo *top-down*, indicavam que as escolas não seguiam os programas previstos no desenho da política. A origem dessa divergência eram os conflitos de interesses entre os *policy-makers* e os implementadores, seja pela falta de qualificação dos agentes ou pela desmotivação para o cumprimento das instruções e recomendações do programa e/ou políticas (Pressman e Wildavsky, 1984 *apud* Rampedi, 2003).

Figura 1: Dimensões dos estudos de implementação de políticas educacionais



Fonte: Honig, (2006)

O Modelo de Mazmanian e Sapatier, (1980) considera a habilidade de estruturar como componente importante no processo de implementação. Para sustentar o seu argumento, os autores apresentam seis variáveis que consideram relacionadas com habilidade de estruturar: objetivos claros e consistentes; teoria causal adequada; recursos financeiros; integração e hierarquia dentro e entre as instituições de implementação; regras de decisão das agências de implementação e recrutamento de quadros de implementação (Sabatier e Mazmanian, 1980).

Rampedi, (2003) cita Van Horn e Van Meter, (1977) como tendo desenvolvido um modelo de implementação baseado num conjunto de variáveis (variable clusters), ao qual chamaram de modelo de implementação intergovernamental de políticas. Este modelo considera oito variáveis, dadas como influenciadoras dos esforços de implementação para o alcance das metas dos programas. Tais variáveis são: a comunicação; a imposição; as agências implementadoras; o ambiente político, as condições económicas e sociais, e a disposição dos implementadores. Pela sua relevância, em nossa opinião, reproduzimos a seguir o referido modelo *de implementação intergovernamental de políticas* (figura 2) e fornecemos detalhe sobre cada uma das oito variáveis que o compõem.

Modelo de implementação (Variable Clusters)

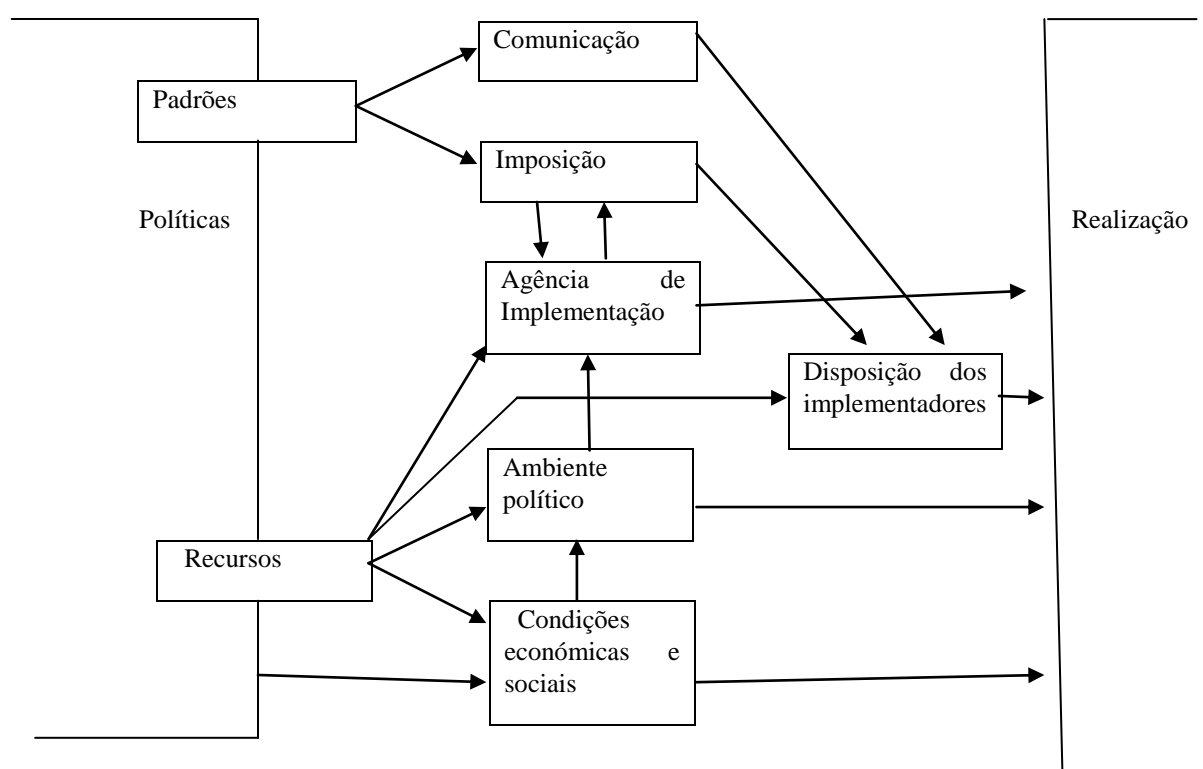


Figura 2: Modelo de implementação (Variable Clusters) “conjunto de variáveis”, de Van Horn and Van Meter (1977)

Fonte: Rampedi, (2003)

Para o presente trabalho optamos pelo Modelo de implementação (Variable Clusters) para utilizar na análise da questão de implementação das políticas educacionais de Moçambique.

Comunicação - Segundo Rampedi, (2003: 33), (Horn e Meter,1977) consideram que na comunicação os padrões são as mensagens que necessitam de ser transmitidas aos que devem executar as políticas. Para sustentarem esta posição, tendo como ponto de partida os

fazedores de políticas para os implementadores, levantam uma série de interrogações do tipo: será que as mensagens são comunicadas na totalidade? Será que são comunicadas a tempo e com a necessária clareza?

No caso dos países em desenvolvimento, onde as taxas de literacia são muito baixas, o caso particular de Moçambique, com cerca de 48,1% de iletrados, as mensagens a transmitir aos implementadores dos padrões das políticas educativas nacionais podiam ser as da inclusão, respeito pela cultura local do aluno e comunidade, a unidade nacional, entre outros valores defendidos pela Constituição da República. (Fonte: <http://www.opais.co.mz> O País online, recuperado em 13.09.2012).

Imposição - Os autores do Modelo notam que uma especificação cuidadosa dos planos e padrões, assim como a sua excelente comunicação, não garantem “per si”, uma implementação efetiva se não existirem mecanismos e procedimentos para assegurar o cumprimento. Eles mencionam por exemplo, as normas (regulamentos), incentivos e sanções como sendo as formas de garantir a implementação dos programas.

À par dos mecanismos e procedimentos propostos pelos autores em destaque, importa para o caso particular de Moçambique examinar uma possível introdução de Inspeção Externa às escolas do EP2 dos distritos, a ser levada a cabo nas respectivas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP).

Embora não seja de comparar na atualidade o desenvolvimento dos sistemas educativos de Moçambique e de Portugal, as experiências deste último país na área da inspeção, não são tão inadaptáveis à realidade moçambicana.

Na atualidade, a Inspeção tem sido vista em muitos países do mundo, como um instrumento importante para a avaliação diagnóstica dos seus Sistemas Educativos. Em Portugal, a Inspeção foi introduzida no ano de 1771, do século XVIII, por Marquês de Pombal. Contudo, a sua prática nos moldes atuais começa em 1979. Desde a sua criação no ano acima referido, a IGEC funciona como Órgão de controlo da Educação a todos os níveis de ensino e trabalha para garantir a qualidade, a equidade e a justiça na educação (<http://www.ige.min-edu.pt>, IGEC). Portanto, fiscaliza, impõe sanções e atribui recompensas aos implementadores das políticas de educação do país.

Agência de implementação - Relativamente às agências de implementação, os autores do modelo “conjunto de variáveis” identificam algumas características que, uma vez tidas em conta, podem garantir a implementação efetiva dos padrões de políticas, tais como: as relações do coletivo de direção da agência de implementação com outros oficiais do governo, que podem limitar ou favorecer as perspectivas de efetiva implementação. Para além disso, a experiência e a competência do coletivo de realizar as tarefas que lhe são requeridas complementam o sucesso das agências de implementação.

Ambiente político - As agências de implementação necessitam do apoio político. O nível de apoio (ou oposição) dos políticos às agências de implementação influencia bastante os esforços de implementação dos padrões de políticas levadas a cabo.

Condições económicas e sociais - As condições económicas (necessidade de recursos) influenciam as chances de uma implementação bem-sucedida de políticas a todos os níveis. Dependendo do tipo de necessidades, o implementador pode rejeitar certos padrões. Os recursos da comunidade devem ser também tidos em consideração porque há comunidades que têm capacidades de levar a cabo programas subjacentes, fora dos discursos políticos (Rampedi, 2003: 34).

Disposição dos implementadores - O sucesso ou falha dos programas é muitas vezes determinado pelo apoio que os implementadores gozam dentro das agências de implementação. Contudo, mesmo que as orientações políticas sejam claras e bem comunicadas, se os implementadores não souberem o que fazer, a implementação pode ser frustrada, ou os implementadores podem rejeitar os objetivos das respectivas políticas.

Fullan (1991:69), relativamente à preparação dos implementadores, menciona como sendo obstáculos a implementação: a sobrecarga dos professores, lacunas de liderança nos diretores de escolas, os recursos financeiros, a elevada procura e a complexidade do modelo de implementação.

Na análise que se segue, no estudo, sobre a implementação das políticas educativas no distrito de Malema, ir-se-á recorrer ao Modelo de implementação (Variable Clusters) por este apresentar os passos da implementação capazes de viabilizar uma administração e gestão correta do processo de implementação de programas de combate ao abandono escolar nas escolas em geral.

1.3.2.1. Implementação de políticas educativas

A Implementação de políticas educativas é uma das atividades de gestão educacional que acarreta problemas sérios de cumprimento de metas do sector, quando os fazedores de políticas não adotam medidas de monitorização e avaliação periódicas às agências de implementação. A este propósito, Mário, (2007) aponta que durante a formulação e implementação de políticas educativas é pertinente observar as etapas seguintes: identificação/definição do problema, mobilização da ação governamental, negociação e obtenção de consensos sobre dilemas e conflitos de valores entre as partes intervenientes. Mário (op. cit) prossegue apresentando algumas condições de implementação, tais como os princípios, as modalidades e os recursos (humanos, materiais, financeiros e organizacionais). O autor adverte ainda que estas devem ser explícitas e estabelecidas à partida pelas agências de tutela, para uma implementação eficaz de uma determinada política educativa. É com base nesses pressupostos e em outros subsídios teóricos que são delineados os termos e definições que se seguem.

Segundo Pressman e Wildavsky, *apud* Rampedi, (2003:23), tem sido constatado que, não obstante a sua relevância, a questão da implementação tem sido mais discutida que estudada. Consequentemente, os autores aqui citados avançam uma proposta de definição de implementação. Eles a definem como sendo a ação de “levar a cabo, realizar, cumprir, completar uma política” (Rampedi, 2003:24).

Através desta perceção, aqueles autores sugerem que a implementação deve ser entendida como parte de um programa público que se segue à definição de objetivos, fixação de acordos e compromissos, e garantia de financiamento. Acrescentam ainda que implementar envolve estabelecer uma corrente de causação entre as condições iniciais e as consequências futuras.

Fazendo comparação entre a implementação e um jogo, Bardach, citado por Rampedi, (2003:25) vê o processo de implementação como sendo uma máquina na qual um determinado número de peças é levado em conjunto a realizar uma função particular. Segundo este autor, a metáfora leva-nos a imaginar o que os jogadores de uma equipa consideram como aposta; as suas estratégias e táticas, os recursos para jogarem, as regras de jogo, a natureza de comunicação no seio dos jogadores, e o grau de incerteza sobre os

possíveis resultados. Por outras palavras, a implementação é um processo de reunião de elementos necessários para a produção de um resultado palpável.

A implementação de qualquer plano estratégico deve considerar quatro fatores fundamentais: estrutura da própria organização, no caso vertente a organização escolar, cultura organizacional, pessoas e sistemas de controlo. Para ser possível a implementação de um plano estratégico se requer que se faça o desdobramento dos objetivos estratégicos em ações aos diversos níveis de gestão na hierarquia organizacional, com objetivo de fazer com que as necessidades estratégicas de longo prazo tenham de ser transformadas em objetivos operacionais de curto prazo.

Segundo Rampedi, (2003), os teóricos da questão da implementação de políticas advertem que em estudos desta natureza há que ter em consideração, e de forma séria, as seguintes questões: “a negociação, a pressão e o feedback administrativo.” À luz do que vai dito, pode-se concluir que a implementação é a habilidade de forjar ligações subsequentes na cadeia causal, para a obtenção dos resultados desejados.

1.3.3. Insucesso escolar

Ao propor estudar a temática do Abandono Escolar, não seria de todo fácil desenvolvermos a nossa pesquisa sem auscultar os autores que se debruçaram sobre os meandros do insucesso escolar, entendido por nós como antessala do abandono escolar. O insucesso escolar é visto no presente estudo, alicerçado nas teorias dos *Dotes Individuais e do Handicap Sociocultural*.

Etimologicamente, a palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado (...) desastre, fracasso”. Benavente, (1994) considera que insucesso escolar é “um termo com sentido negativo, dramático, angustiante, doloroso e assustador e associado aos seguintes termos: Reprovações, Atrasos, Repetência, Abandono, Desperdício, Desadaptação, Desinteresse, Desmotivação, Alienação, Fracasso”.

Para Miranda, (2010) o insucesso escolar pode ser entendido como “resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado” acrescentando ainda que “nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar”.

Conforme a sequência de análise que alguns autores fazem a estas teorias, parece inicialmente ter surgido a Teoria dos *Dotes Individuais*. Como representado em Eurydice, (1995) e retomada por Sil, (2004), a responsabilidade do sucesso escolar era atribuída exclusivamente ao aluno e o insucesso à possibilidade da existência de distúrbios, falta de capacidade ou até mesmo de inteligência por parte do aluno.

Esta teoria por ser considerada demasiado redutora e por não contemplar as vivências da pessoa, encontra-se à partida bastante limitada. Esta atribuição individual do insucesso pode, segundo Avanzini, (1967), “contribuir para um aumento dos sentimentos de incompetência”.

Apesar desta teoria colocar o peso da responsabilidade do insucesso no sujeito, continuava a transmitir a ideia de que seria, para este, um fenómeno inevitável, pois segundo essa teoria, um indivíduo proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido nada (ou pouco) podia fazer para contrariar a situação.

Olhando para o conteúdo das teorias em geral, pode-se concluir que na atualidade, tanto para o estudo das causas do insucesso escolar assim como para o abandono escolar, há que buscar o seu entendimento numa abordagem multidisciplinar, não sendo possível obter respostas convincentes apenas com base em uma disciplina (seja: Psicologia, Antropologia ou Sociologia). Com base na teoria dos *Dotes individuais*, uma teoria psicológica sobre a inteligência, o aluno aparece como único responsável pela sua aprendizagem e a escola é considerada neutra (Patto, 1990)².

Antes da proposta Piagetiana, a teoria dos *Dotes individuais* concebia a inteligência como um dote de nascimento, estático, imutável. Em crítica à teoria, Piaget postula que a inteligência é uma construção social. Este teórico “construtivista” clássico critica o facto de os Sistemas educacionais tenderem mais a enformar a criança nos conhecimentos tradicionais, do que formar inteligências inventivas e críticas.

Ao constatar-se que os sujeitos, não só eram fruto da hereditariedade, mas também influenciados pelo meio social, criou-se uma nova corrente de pensamento que levou à elaboração da Teoria do *Handicap* Sociocultural. Segundo Sil, (2004), Machado, *et al.* (2005), esta teoria atribui o insucesso do aluno ao meio social em que se encontra inserido, o que vale dizer que uma criança proveniente de classes sociais baixas está à partida condenada ao fracasso.

² Patto, M., H., S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão. São Paulo: T.A Queiroz

A proposito, Rangel, (2004) adverte que não se pode considerar o *Handicap* Sociocultural como hereditário. Por sua vez, Mendonça, (2006) refere que esta teoria relaciona os fatores de nível socioeconómico e cultural com o insucesso escolar, chegando a afirmar que estas podem ser determinantes para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do jovem.

Desenvolvida desde finais dos anos 1960 até início de 1970, baseia-se em explicações de natureza sociológica e na procura de talentos. O sucesso e insucesso escolares são explicados pela pertença social dos alunos e pela maior ou menor “bagagem” cultural que possuem à entrada na escola.

A partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas, a *corrente socioinstitucional* sublinha a necessidade da diferenciação pedagógica, pondo em evidência o carácter ativo da escola na produção do insucesso; este é visto como resultado duma relação quotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas; ultrapassando algum fatalismo presente na teoria do *handicap* sociocultural, investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando «adaptá-la» às necessidades dos diversos públicos que a frequentam (Silva Santos e Alves, 2010).

A teoria socioinstitucional atribui responsabilidades à escola pelo insucesso escolar, argumentando que as práticas escolares e pedagógicas têm por base o modelo de ‘aluno ideal’, penalizando assim os alunos mais desfavorecidos. Esta perspetiva reforça de forma clara a necessidade da diferenciação pedagógica mencionada por Philippe Meirieu, (1988). Esta teoria parece mais ajustada ao nosso tema à medida que apresenta o insucesso escolar como um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica, dependendo, em nossa opinião, das relações que a própria escola estabelece com os alunos social e culturalmente diversos. Esta diversão vai desde a rede escolar desigual em várias regiões do país, critérios social e culturalmente dominantes na escola, normas e comportamentos esperados e exigidos, incluindo as práticas escolares e pedagógicas que nela se levam a cabo.

A escola é um espaço cultural, onde os alunos são selecionados e treinados para um desempenho adequado no trabalho. Segundo Benavente, (1994: 27), as causas do fracasso escolar são mais de natureza endógena do que exógena à instituição educativa. “*Os alunos*

que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos”.

Como afirma Guimarães, (2010), “(...) o sucesso das aprendizagens está em boa medida dependente das tarefas propostas aos alunos e da exploração (...) que o professor delas pode fazer.” Este autor considera o insucesso escolar como um fenómeno social, de realidade incontestável, divulgado nas escolas, famílias, a nível político e nos meios de comunicação social (*cit. ibid*). A proposição pretende ilustrar que a escola não é neutra.

Vários autores representam o insucesso como o “mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa e Melo, *apud* Miranda, 2010), ou reprovações, atrasos, repetências, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso (Benavente, 1976).

Não é nosso objetivo, nem deste estudo, aprofundar a tematica do insucesso escolar mas ver o insucesso como premissa (alicerce) do abandono escolar. O presente trabalho, no seu desenvolvimento procura entender o abandono escolar no distrito em estudo, apoiando-se nas teorias que atrás passamos em revista, considerando, contudo, o insucesso escolar como um dos sintomas anunciadores de um provável abandono escolar consequente.

1.3.4. Abandono escolar

Se considerarmos que o abandono escolar, provavelmente tem sido, em muitos casos, acompanhado por um absentismo reiterado, importa aqui defini-lo em todos os pontos de vista possíveis. O abandono escolar, por ser considerado como o expoente máximo de insucesso, adquiriu um lugar de destaque no nosso estudo.

Com a introdução da escolaridade obrigatória em muitos países da Europa e de outros continentes, o fenómeno do Abandono Escolar (AE) começou a preocupar os seus Sistemas Educativos, na medida que este compromete o cumprimento dos seus objetivos e metas de educação dos seus cidadãos. Contudo, uma clara definição do conceito do AE parece complexo, na medida em que cada país define os anos de escolaridade obrigatória de forma contextual. Este fator fez com que, por exemplo, a Europa se preocupasse em situar o AE em duas vertentes: Abandono Escolar e o Abandono Escolar Precoce (AEP).

A complexidade do conceito de Abandono Escolar (AE) pode ainda estar ligada às suas causas que se confundem, na sua essência, como consequência do fracasso escolar (FE).

No conceito da “Comissão Intersectorial de Reinserção Educativa, o abandono é:

um proceso de alheamento paulatino de um espaço quotidiano – como é a escola – que implica o abandono de certos rituais pessoais e familiares que incidem no desenvolvimento da identidade e na projeção pessoal de uma criança (Comissão Intersectorial de Reinserção Educativa, 2006).

De acordo com as constatações de Espinoza, Marshall, Rumberger e Lim, os fatores que estão na origem do abandono escolar costumam agrupar-se em dois grandes grupos interpretativos, cuja ênfase está em variáveis de índole intraescolar e extraescolar, respetivamente.

No primeiro, são assinalados os problemas de conduta, o baixo rendimento escolar, o autoritarismo docente e o adulto centrismo, entre outros fatores, que seriam as principais causas que desencadeiam o abandono escolar precoce (Espinoza, *et. al.*, 2010; Marshall, 2003; Rumberger e Lim, 2008). Vários estudos defendem que a escola fabrica o fracasso escolar de muitas das suas crianças e jovens. Com esta premissa, pretende-se indicar que a perda de valores, atribuída à assistência e permanência num estabelecimento educativo, também está relacionada com o que acontece dentro da própria escola. Não são somente as crianças e jovens que, pelo seu desenvolvimento pessoal, perdem o interesse por assistir à escola, mas a escola, de alguma forma, também os expulsa (Rumberger, 2001; Raczinsky, 2002). Nesta ordem de ideias, a repetência, as expulsões e a idade acima da média dos alunos que frequentam determinado ano são como ante-sala do abandono definitivo.

Num passado não muito distante, abandonar a escola na Europa não era considerado um problema. Mas à medida que se reforça a perceção da relevância das qualificações na mobilidade social e melhoria da competitividade global dos países, o problema do abandono escolar foi sendo construído e ganhou o seu lugar na agenda internacional e políticas educativas nacionais, seja considerando que este é um aspeto central para a consecução dos objetivos de tornar a União Europeia (EU) a economia do conhecimento mais competitiva do mundo... (Estêvão e Álvares, 2013: 4).

Segundo Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994: 25) “abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado, por outras razões que não sejam a transferência da escola ou...morte.”

Olhando para as metas (níveis de escolaridade) e as idades que em vários Sistemas de Educação no mundo servem de limites da escolaridade obrigatória, importa delimitar o próprio conceito de abandono escolar, orientando o foco no conceito de Abandono Escolar Precoce (*early school leaving*) que serve de indicador de abandono, adotado pela primeira vez em 1999, no *Employment Committee* da cooperação europeia que operacionaliza os objetivos horizontais da Estratégia Europeia para o Emprego. Embora seja de difícil definição e medição como observam Estêvão e Alvares, (2013), o conceito de AEP parece-nos permitir incluir nele categorias e perspectivas de definições do abandono escolar em si, facilitando desta forma, o seu entendimento segundo a perspectiva a que se refere.

A complexidade de definição e medição do AEP consubstancia-se segundo estes autores, pelo facto de:

à medida que os percursos educativos e formativos se flexibilizam – com a diversificação de vias educativas e formativas – e se tornam mais dinâmicos – com o aumento das possibilidades de formação ao longo da vida – tornam-se mais fluidas as fronteiras entre estar dentro e fora da escola - ou do centro de formação, associação ou qualquer outra entidade que promova ou certifique competências e conhecimentos – vão surgindo dificuldades acrescidas de monitorização do abandono escolar.

A categoria formal de definição do abandono escolar centra-se no aspeto oficial. Neste aspeto, na maioria dos casos, o abandono escolar define-se estritamente pela não frequência escolar em idade definida como obrigatória. Por exemplo, no contexto europeu, o abandono escolar define-se exactamente pela não frequência escolar em idade definida como obrigatória, idade que pode variar entre os 15 (Alemanha, Áustria e Bélgica) e os 18 anos (Portugal, Holanda e Hungria). Neste caso, o abandono escolar surge ligado aos objectivos e metas traçados pelas instituições nacionais, materializados num limite de escolaridade compulsiva e universal, evoluindo de acordo com a instituição formal de períodos ou idades de escolarização obrigatória cada vez mais longos.

As definições funcionais do abandono escolar, por sua vez, privilegiam o contexto em que se processa o abandono e procura ter em perspectiva as suas consequências ao nível biográfico futuro do indivíduo.

Na Alemanha, por exemplo, onde o limite mínimo de escolaridade é de 15 anos, apenas se considera ter qualificação adequada para o emprego quem tiver frequentado uma oferta profissionalmente qualificante ou completado um curso no ensino superior (GHK, 2005).

Para o caso de Moçambique, as duas dimensões de definição formal e funcional do abandono escolar se encontram concatenadas quanto aos objetivos, pois, segundo o Plano Estratégico de Educação (2012-2016: 15), a visão de longo prazo do governo sobre a educação para o desenvolvimento do país e do indivíduo é de “Educação como um direito, bem como um dever de todos os cidadãos: um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (PEE 2012-2016: 15).

Esta concatenação afigura-se de capital importância para Moçambique, tal como revelou um estudo conduzido pelo Banco Mundial que, comparando os níveis de renda e riqueza dos moçambicanos entre 2003 e 2008, mostrou que a educação é chave para a redução da dependência da família da produção agrícola e para o aumento de nível de renda. O mesmo estudo demonstrou que o impacto era mais significativo e direto para as pessoas que tinham concluído o Ensino Primário do que para os outros níveis de ensino (World Bank, 2011).

De um modo geral, esta ligação positiva entre a escolarização e o desenvolvimento económico e social pode justificar o compromisso nacional e internacional para atingir os Objetivos do Milénio e, sobretudo, para com o objetivo de universalização do Ensino Primário.

Com base nessa dualidade de análise do abandono escolar em Moçambique, urge a necessidade de entre outros aspetos, avaliar as condições que garantem a acessibilidade física da escola e centrar a atenção aos fenómenos internos da escola e não os de fora dela. Como notam Estêvão e Álvares, (2013), “o abandono escolar é um processo, e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontra-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais”. Estes alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo e que não se envolvem em algum processo de aprendizagem de conteúdos formais trazem ao lume novo fenómeno de abandono escolar que tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual (*cit. ibid*).

Quanto à acessibilidade da escola, os autores em epígrafe advogam que ela é garantida por uma ampla implantação geográfica de escolas do nível em causa, pela

disponibilização de vagas suficientes e por uma rede de transporte que permita o acesso físico às escolas.

Vários investigadores de Educação encontram explicação para o conceito de abandono escolar estabelecendo relação com o fracasso escolar, que segundo Enguita, Martinez e Gómez, (2010: 18), “o fracasso escolar é a situação em que o aluno tenta alcançar os objetivos mínimos colocados pela instituição educativa e não consegue graduar-se, retirando-se depois”, neste caso, da escolaridade obrigatória.

É habitual referenciar-se o abandono escolar como um fenómeno complexo de causalidades múltiplas, conjugando-se fatores de natureza individual, de origem familiar e social e outros relacionados com o meio envolvente, com o sistema educativo e com o mercado de trabalho. Todavia, o enfoque das investigações sobre abandono na instituição escolar e nos seus processos colocou em evidência a fortíssima relação deste com a “retenção” e o insucesso, remetendo para uma conceção de abandono escolar enquanto processo que começa na escola, possuindo este um papel ativo na problemática (Benavente, *et al*, 1994).

No presente trabalho, o conceito de “retenção” é polissémico, na medida que este pode ocorrer comportando o significado de taxa de reprovação numa determinada classe frequentada pelo aluno ou significando a permanência do aluno no Sistema Educativo até a conclusão de um determinado nível pré - determinado como obrigatório. O conceito de retenção no segundo sentido do nosso texto é mais utilizado nas políticas educativas de Moçambique para significar a manutenção dos alunos nas escolas.

Tal como notificado na análise das ideias dos clássicos sobre a educação, o Abandono Escolar não foi assunto de relevo na sua época, pelas razões de até então, o ensino pertencer à classe das elites europeias e dos monges das igrejas. Com a interpretação e consequente reivindicação, pelos neo- marxistas, das exigências colocadas por Marx no seu Manifesto do Partido Comunista, onde propunha em 1848 um modelo de educação igualitário, para todos os indivíduos e defendia que uma das medidas “inevitáveis como meios de revolucionamento de todo o mundo” é a “Educação pública e gratuita de todas as crianças” (Marx, 1997) são criadas as premissas sociopolíticas e culturais para o surgimento do fenómeno do AE na escola obrigatória para todos.

No contexto europeu, o abandono escolar define-se estritamente pela não frequência escolar em idade definida como obrigatória, esta que pode variar entre os 15 (Alemanha,

Áustria e Bélgica e os 18 anos Portugal, Holanda e Hungria). Neste caso, o abandono escolar surge ligado aos objectivos e metas traçados pelas instituições nacionais, materializados num limite de escolaridade compulsiva e universal, evoluindo de acordo com a instituição formal de períodos ou idades de escolarização obrigatória cada vez mais longos.

A definição do Abandono Escolar na OCED não é única. Em geral, o conceito é usado de forma indiscriminada para, no fundo, se referir a não conclusão do ensino secundário ou formação técnica a esse nível. Para entender o porquê da ocorrência do AE é importante ver o AE como um processo cumulativo de retirada que ocorre ao longo do tempo. Ver o AE como um processo pode facilitar a tomada de medidas para a sua prevenção.

Benavente, *et al*, (1994) afirmam que:

estudos sobre o abandono escolar são unânimes quanto à existência de causas múltiplas, segundo os países, regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares. Mas uma dessas causas é muito frequente: *os alunos que abandonam têm problemas com a escola e foram já por ela abandonados, em muitos casos*. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projetos escolares, que renuncia a escola.

As causas do abandono escolar são complexas e muito inter-relacionadas. Estudos acima referidos optaram por classificar as causas em três categorias de fatores:

- Fatores individuais ou sociais: (rendimento escolar, baixo grau de autoestima e certos tipos de comportamento como, absentismo, falta de motivação que podem ser anunciadores do Abandono Escolar). A preparação inicial do aluno, também aparece como uma das causas;

-Fatores escolares: (a estrutura da escola assim como algumas práticas da escola, influenciam o desengajamento do aluno).

-Fatores do sistema educacional (costume de reprovar alunos ou a falta de ensino vocacional).

Olhando para a lista das causas de abandono escolar enunciadas por Barber, e Mc Clellan, (1987) *in* Benavente, *et al* 1994) fazemos referência, entre outras, às seguintes:

a). No âmbito integracional/ relacional do aluno:

- falta de interesse
- aborrecimento
- idade (sentir-se muito velho em relação aos colegas)
- Problemas com os professores
- Problemas com os colegas

- Inadaptação à escola
- Interesse por outras atividades
- Maus resultados escolares

b) Âmbito familiar

- Responsabilidades e problemas familiares
- Nível de instrução considerado insuficiente para a atividade profissional
- Problemas financeiros
- Necessidade de começar a trabalhar

Consultas levadas a cabo nos anos 90 a 92 nas escolas e comunidades locais, com objetivo de fazer diagnóstico ao Sistema Nacional de Educação em Moçambique no após término da Guerra civil dos 16 anos deram indicações da existência de altas taxas de repetências, abandono escolar e fraco desempenho tanto dos alunos como dos professores, entre outros problemas. Contudo, salienta-se que não são somente as causas visíveis que conduzem à decisão de abandonar a escola.

Para o presente estudo é de grande interesse fazer a interpretação dos fatores individuais ou sociais, centrando-se na família, pois, como observam José H. Barros de Oliveira e António M. Barros de Oliveira, (1999):

a família está sempre presente em todos os momentos da criança e da criança- aluno. O escolar reflete em grande parte o ambiente familiar. (...) A família é um complexo muito vasto e intricado de interações entre os pais e os filhos e entre o próprio casal. Estas mútuas relações a nível consciente e inconsciente, são mais importantes para o desenvolvimento e rendimento da criança do que o seu estatuto socioeconómico – cultural, embora este influencie em grande parte a qualidade afetiva da família.

Esforços no sentido de explicar o fenómeno do abandono escolar em Moçambique tiveram seu eco num dos estudos antropológicos sobre a inserção da cultura tradicional e a “escola oficial” que concluiu existir um desfasamento em relação à cultura e às tradições culturais que influenciam a perceção que as comunidades têm da escola, e por conseguinte, a taxa de abandono escolar (Benavente e Panchaud, 2008: 45).

Estas e outras conclusões de estudos etnográficos sobre o abandono escolar fazem parte do background para a busca de outras explicações sobre o assunto, num contexto mais particular, na família de tradição makua do distrito de Malema.

1.3.5. Cultura

Historicamente, o termo “cultura”, que os antigos gregos designavam utilizando o conceito de *paideia* culto foi usado sobretudo para referir o processo da formação da personalidade humana através da aprendizagem. Nesta vertente, um indivíduo considerado “culto” é aquele que, assimilando os conhecimentos e valores socialmente transmitidos, consegue traduzi-los em qualidades pessoais. Etimologicamente o vocábulo *cultura* provem do particípio passado do verbo latino *colo, colis, colere, colui, cultum*, que significa: cultivar, cuidar, ter cuidado, prestar atenção (...). Os seus derivados são: *agri-cola* = cultivador da terra; *agri-cultura* = cultivo do campo; *in-cola* = morador; *colonus* = a pessoa que cultiva; *colônia* = o local cultivado (Martinez, 2014).

Quadro nº 2: Resumo do uso do termo *cultura* com diversos significados

Sentido	Vocábulo latino	Significado	Obs.
Sentido material de cultura	<i>Colere terram</i>	Cultivar a terra	É o primeiro sentido da cultura.
Sentido espiritual	<i>Colere deos loci; cultus deorum.</i>	Venerar (prestar atenção) os deuses protetores do lugar, cuidar os deuses da terra	
Sentido humanista	<i>Cultura animi</i>	Conhecimento e elegância da pessoa culta	
Sentido social	<i>cultura</i>		A partir do sec.XVII, o termo cultura começou a usar-se no sentido coletivo, algo que tem que ver não apenas com o indivíduo, mas com as populações e nações.
Sentido étnico	<i>culturo</i>		Também começou o uso particularista e étnico (a cultura de uma determinada sociedade).
Sentido universalístico	<i>Cultura</i>		No sentido universalista (a cultura de toda a humanidade, a cultura universal). Neste sentido cultura equivale a civilização.

Fonte: (Martinez, 2014). Adaptação do autor do trabalho.

No caso do nosso estudo, o termo “cultura” é visto no sentido étnico. Para estudar o homem enquanto ser cultural, parece incontornável revisitar a disciplina de Antropologia Cultural, para uma análise exaustiva do conceito da cultura.

O termo “antropologia”, etimologicamente é composto por dois vocábulos gregos: *anthropos*, significa homem; e *logia*, estudo, ciência.

Entende-se por antropologia cultural o estudo sistemático do homem e suas atividades e comportamentos (Martinez, 2014). Segundo este autor, os objetivos da antropologia cultural podem ser material – porque estuda o homem - embora a genética e a psicologia, entre outras disciplinas também estudem o homem; formal – porque trata do homem e do seu comportamento como um todo.

A antropologia cultural descreve, analisa e confronta os elementos humanos distintivos dos povos, modos de vida e mentalidade das sociedades humanas (Martinez, 2014), “indaga o significado e as estruturas da vida do homem como expressão da sua atividade mental” (Bernardi, 2002).

O termo antropologia pode indicar coisas diferentes conforme os países em questão:

- a) Na Europa continental “antropologia”, indica o estudo físico do homem, o que corresponde à “Antropologia física”; para o estudo da “Antropologia cultural” usa-se “Etnologia”.
- b) Na Inglaterra, usa-se “Antropologia social” como sinónimo de “Antropologia Cultural”.
- c) Nos Estados Unidos de América e na maioria dos países: usa-se “Antropologia Cultural”, que se divide em Etnologia e Etnografia.

O nosso estudo inspira-se no entendimento do termo usado na alínea c), embora respeitemos a complexidade e complementaridade dos conteúdos que existem em todas as alíneas.

Não sendo objetivo principal do nosso trabalho fazer uma análise exaustiva do conceito da cultura usando técnicas do método antropológico, passamos a apresentar alguns conceitos da cultura desenvolvidos por conceituados antropólogos de diferentes escolas do mundo.

Em 1871, Eduard Tyler, etnólogo americano define a cultura como “aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tyler, 1871).

À par desta definição de Tyler, apresentamos as que se seguem: cultura como “uma estrutura de significados, transmitidos historicamente, encarnados simbolicamente, para

comunicar e desenvolver o conhecimento humano e as atitudes para com a vida, uma lógica informal da vida real e do sentido comum de uma sociedade, que funciona também como controlo” (Geertz, 1989); como “conjunto de significados e valores partilhados e aceites por uma comunidade (Napoli, 1985); a cultura como “toda atividade consciente e deliberada do homem como ser racional e como membro de uma sociedade e o conjunto das manifestações concretas que derivam daquela atividade”(Grotanelli, 1965); como “um conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ela abrange, além das artes e as letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores e as crenças (...)” (UNESCO, 2009).

Numa tentativa de sintetizar a grande variedade de interpretações do conceito da cultura, Crespi, (1997: 13) apresenta uma lista dos mesmos, feita por Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn em 1952, resultante de uma análise histórico-crítica às definições propostas pelos especialistas das ciências sociais, as quais aqui passamos em revista, definindo a cultura como:

- O modo de viver de um povo na sua globalidade;
- A hereditariedade social que um indivíduo adquire no seu grupo de pertença;
- Uma maneira de pensar, sentir, crer;
- Uma abstração derivada do comportamento;
- Uma teoria elaborada pelo antropólogo social sobre o modo como efetivamente se comporta um grupo de pessoas;
- A globalidade de um saber coletivamente possuído;
- Uma série de orientações generalizadas relativamente aos problemas recorrentes;
- Um comportamento aprendido;
- Um mecanismo para a regulação normativa do comportamento;
- Uma série de técnicas que permite a adequação, quer ao ambiente circundante, quer aos outros homens.

Os diversos elementos que aqui aparecem concatenados com o termo “cultura” fazem ressaltar por um lado, a “dimensão descritiva” e cognitiva da cultura; as crenças e as representações sociais da realidade natural e social ou as imagens do mundo e da vida, que contribuem para explicar e definir as identidades individuais, as unidades sociais, os fenómenos naturais. Por outro lado eles ressaltam a “dimensão perspectiva” da cultura, enquanto conjunto de valores que indicam os objetivos ideais a prosseguir, e de normas

(modelos de ação, definição dos papéis, regras, princípios morais, leis jurídicas, etc.), que indicam o modo segundo o qual os indivíduos e as coletividades devem comportar-se. No paradigma sociológico, a cultura é entendida pelos clássicos de forma diferente.

Em Durkheim, a sociedade, enquanto realidade “sui generis” que prossegue suas próprias finalidades, é caracterizada pela dimensão coerciva, pelo facto de ela impor aos indivíduos as próprias leis e os seus próprios modelos: maneiras de agir, pensar, sentir que na sua óptica, não podem efetivamente ser ditadas senão por modelos culturais constituídos pelos modelos de comportamento: definição de papéis, pelas orientações de valores e pelas normas vigentes no contexto social, com base numa tradição cultural consolidada no tempo.

Talcott Parsons (1937) identifica em cada cultura, um sistema global dominante de valores. Para este clássico, teorias que consideram as unidades sociais como sistemas que possuem leis próprias, relativamente autónomas em termos de interações individuais, tendem a sublinhar a função de integração desenvolvida pela cultura, no âmbito da constituição da ordem social (Piteira, (1999).

Segundo Crespi, (1997; 81), a função de integração da teoria funcionalista de Talcott Parsons é, também, evidente na teoria sociológica de Durkheim quando caracteriza a função da cultura.

Devido a complexidade de definição do conceito de “Cultura”, autores de estudos antropológicos explicam-no com base na sua evolução no tempo.

Segundo Piteira, (1999: 22), o primeiro período da evolução do conceito da cultura começa no momento em que o homem teve a capacidade de refletir sobre si mesmo e o universo que o rodeava. Com o tempo, precisamente no séc. XVII, o séc. do iluminismo (das luzes), o culto da razão conduz ao culto do homem pelo homem.

Neste período, no campo da antropologia, os sinais fundamentais assentam-se no desenvolvimento do Conceito da Antropologia Cultural, motivado pelas descobertas marítimas baseadas em relatos e artefactos, a respeito de povos até então desconhecidos pela Europa. O período desperta o estudo da evolução do homem e da sua história, partindo das descobertas arqueológicas, onde são localizados fósseis. Neste período não ficam claras as tentativas de conceitualização do termo “Cultura”.

O segundo período, caracterizado pela convergência da antropologia, entra em voga o conceito da “Evolução” que fica patente em todas as pesquisas, desde o segundo quarteto do séc. XIX até ao início do séc. XX. O conceito da “Evolução” anima já o campo das ciências humanas, entre elas, a Biologia, a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. Neste período, o campo dominante passa a ser da Antropologia pela convergência nela dos três objetos de estudo comuns: a “Origem”, a “Evolução” e a “Mudança” (Piteira, 1999: 23).

O terceiro período (da Construção da Antropologia) não apresenta demarcações evidentes entre este e o período da Convergência, sendo de destacar as obras de Charles Darwin em 1859 “A Origem das Espécies” e de Edward Tylor (1871) “Cultura Primitiva”. Neste período surge pela primeira vez o termo “Cultura”. Contudo, o período foi considerado incompleto pelo facto de os pesquisadores não incluírem na pesquisa o trabalho do campo.

O quarto período (da Crítica Antropológica) com início por volta do ano de 1900 e ainda atual é considerado o período mais fértil da Antropologia Cultural. Neste período, a Antropologia deixa de estar ao serviço do colonialismo que apresentava o estudo da cultura no âmbito evolucionista primitivo, como faziam os europeus e os americanos em relação aos povos nativos das colónias, em quase todos os continentes, passando a Antropologia a se preocupar pela Etnografia nas suas pesquisas.

Segundo Piteira, é na pesquisa etnográfica baseada em coleta e registo de dados, que aparentemente eram de menor importância, que se deu o salto qualitativo para a análise etnológica de conotações teóricas. Desta forma, o registo dos elementos culturais levou a uma sistematização e compreensão do fenómeno cultural, exigindo uma teoria a respeito da cultura. Torna-se incontornável a menção de autores como: Franz Boas (da escola americana, Malinowski (do funcionalismo), Émile Durkheim e George Gurvitch (sociologia e antropologia) e Levi Strauss (estruturalista), que lançaram novas perspectivas à Antropologia Cultural (Piteira, 1999: 25).

O conceito de “Cultura” enquanto elemento do campo cultural explorado à luz dos ensinamentos antropológicos, aconselha o estudo da Cultura centrando no homem, quer no seu ponto de vista individual (a Psicologia), social (Sociologia), quer holística (Antropologia). Embora a Antropologia seja a disciplina que mais se tem debruçado sobre a pesquisa da Cultura, no contexto atual em que as ciências se inserem não é de excluir uma

análise multi ou pluri disciplinar para o discernimento do fenómeno cultural, devido às vantagens que daí podem advir.

Olhando a Cultura enquanto conceito de transmissibilidade e de hereditariedade deve também, ser considerada do ponto de vista antropológico – biológico, enquanto características definidoras de traços étnicos e genéticos da pertença identitária. A propósito, Piteira, (1999) propõe a formulação de duas reservas do ponto de vista conceptual; a “Sociedade” e a “Cultura” não devem simplesmente ser colocadas entre parêntesis, como sendo o “social” diferente do “cultural”, embora em determinados contextos convenha separá-los como forma de os estudar melhor. Contudo, quando a Sociedade e a Cultura reforçam o seu significado claramente inclusivo, podemos já empregar o termo “*sócio-cultural*”, que é de “per si” “portador global dessa particularidade, quer ao nível super orgânico, quer ao nível antropológico – biológico cultural (Piteira, 1999: 29).

Tendo em consideração a ideia do autor acima revisto, podemos ousar afirmar que na análise antropológica, chama-se Cultura ao produto do comportamento humano e o que o influencia. Dada a complexidade da definição do conceito de Cultura, torna-se importante classificar o mesmo nos sentidos em que ele é usado, sendo um assente numa aceção humanística e outro na aceção antropológica.

No significado humanístico – baseado na perspectiva individual, coloca-se como exemplo (pessoa culta) e na perspectiva antropológica como cultura civilizacional (ex. a cultura Inca, ou a cultura de *Belle époque* francesa).

Dada a importância que o nosso estudo atribui à cultura como variável independente no abandono escolar dos alunos, achamos necessário deixar claro que nas ciências humanas, o domínio da antropologia que estuda fenómenos culturais é a Antropologia Cultural, também apelidada de Antropologia Social ou Etnologia. Esta tem por objetivo, o estudo dos costumes e tradições dos povos, o que deu uma viragem à conceção da cultura evolucionista para aquilo que chamaríamos de cultura identitária dos povos.

1.3.5.1. Correntes de abordagem do conceito da cultura

O Evolucionismo – corrente representada, para além de Edward Tylor, pelos discípulos: Lewis Morgan, James Frazer, Henry Maine e J. Mac Lennan. O evolucionismo pretendia demonstrar que a cultura humana obedecia a uma evolução universal, unilinear dependendo do estágio de evolução que esta mesma se encontrava.

O Difusionismo – Corrente da Escola histórico-cultural que se caracterizou por vários movimentos que se constituíram em escolas, das quais se mencionam: a Inglesa, a Alemã e a Americana cuja convergência era o estudo baseado no historicismo, com as seguintes características fundamentais:

- Como movimento de reação ao Evolucionismo;
- Busca de explicação histórica sobre semelhanças existentes entre as culturas particulares;
- Maior relevo na pesquisa de campo considerado como ponto privilegiado do rigor científico;
- Desenvolvimento das técnicas de observação direta e a linguística como técnica própria;
- Primazia à Coleta e descrição de dados (etnografia) em relação a interpretação (etnologia).
- As culturas particulares passaram a ser principal foco do estudo.

Na mesma altura em que se desenvolvia a Corrente Difusionista, evoluía também a escola sociológica na França, iniciada por Durkheim, cuja posição oscilava entre o Evolucionismo e o Funcionalismo. Esta escola contribuiu bastante na classificação do conceito de “cultura”, ao estabelecer os princípios fundamentais dos “factos sociais”. Lucien Levi-Bruhl deixa a sua marca indelével nesta escola, ao aproximar a perceção das representações coletivas como condutor da defesa cultural.

Com efeito, somos tentados a apresentar a nossa compreensão sobre o conceito do termo “cultura”, considerando que todo o fenómeno determinado por representações especificamente culturais pode se chamar de “cultural”, quer se trate de um acontecimento, um instrumento, uma técnica, uma construção, uma prática, um hábito, um tipo de alimentação (...), o que caracteriza no seu conjunto “um modo de vida” ou “um modo de ser”.

O Funcionalismo – Representado pelos autores tais como: Bronislaw, Malinowski e Radcliffe – Brown, muito marcantes na abordagem atual do fenómeno cultural. Embora o Funcionalismo, tal como o Difusionismo, privilegie a pesquisa de campo, este se destaca ao não se esgotar em reconstituições históricas e propor-se a captar realidades culturais e sociais na sua “estrutura e função”.

Em Radcliffe - Brown (1963), o conceito de “cultura” gravita em torno de conceitos de:

- Processo social e coloca a observação, comparação, a descrição e a classificação como processos dinâmicos da sociedade em questão, seja de modo sincrónico ou diacrónico;
- Estrutura – considerada como sendo qualquer forma de sistematização ordenada das partes e componentes e;
- Função – o estabelecimento da ligação entre a estrutura e o processo.

Este autor considera a “função” como o contributo de uma atividade parcial para a atividade total de que é parte. Salienta ainda, que o elemento particular da realidade social deverá encontrar a sua explicação no quadro das atividades orientadas para manutenção do sistema social, enquanto unidade autónoma (Radcliffe- Brown, 1963: 181).

Por sua vez Malinowski, (1982) define “Cultura” numa perspectiva estrutural, como sendo um todo integrado ou global em que os elementos singulares são partes constituintes do todo.³ Com efeito, define o conceito de “função” como a atividade através da qual se obtém a satisfação de uma necessidade (Malinowski, 1944: 46).

O Estruturalismo - Sendo recentemente a corrente mais sistematizada da Antropologia Cultural, curiosamente o seu método permanece ainda filosófico, ao recuperar o conceito de “Estrutura” de Marcel Mauss, onde a estrutura torna-se o todo ligado à cultura e à sociedade. É Claude Lévi-Strauss, (1958) que desenvolve essa corrente, provavelmente inspirado pela contraposição filosófica, ao existencialismo de Jean Paul Sartre.

Pela complexidade do conceito de “Cultura” que temos vindo a mencionar, talvez seja necessário olhar o fenómeno da cultura procurando entende-lo não enquanto conceito dogmático ou de difícil compreensão, nem reduzi-lo a uma simples interpretação ou

³ Malinowski, B. citado na obra de Bernardo Bernardi (1982: 201). Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos. Edição 70.

classificação teórica que permita abarcar toda essa realidade complexa, mas sim, abarcá-lo do ponto de vista local, com suporte a cada tipo de manifestação cultural e comportamental.

À luz do que vem exposto nesta parte do trabalho, a nossa orientação é de procurar explicar a influência da cultura no fenómeno do abandono escolar, dentro da complexidade de unidades culturais da sociedade Makua. Embora o estudo não seja puramente para tipificar a cultura Makua, mas de analisar a sua influencia em maior ou em menor grau no abandono escolar dos seus utentes, procuraremos entender um pouco das suas unidades constituintes, tais como a noção da família, da etnia, parentesco, estruturas funcionais da tribo Makua e a forma de transmissão dos usos e costumes e outros ensinamentos de preparação para a vida, das novas gerações.

Diogo Moreira, um dos etnólogos, considera que a Etnia deve ser entendida como uma comunidade cultural localizada e convicta da sua identidade por meio da consciência da sua singularidade, portanto, da sua diferenciação como forma de cultura em relação a outra ou outras comunidades.

1.3.5.2. Cultura local

O conceito de “Cultura Local” neste estudo desempenha um papel fundamental, pois, tentamos através dele caracterizar um tipo de cultura situada num espaço concreto, neste caso, a cultura macua em Malema, relativamente ao vasto Moçambique multicultural e multi étnico. Não seria operacional falarmos do conceito da cultura, que segundo os investigadores em ciências sociais, é complexa a sua definição geral e única.

Para tratarmos a questão da cultura local no sentido do papel que ela desempenha no interior da vida social implica, como aconselha Crespi, (1997: 79):

a utilização do termo cultura numa aceção bastante ampla, enquanto conjunto das mediações simbólico-normativas próprias de um dado contexto social, e também como um conjunto de representações, dos valores, das normas e dos modelos de comportamento, dos rituais e das práticas codificadas presentes num determinado contexto social.

Concordando não ser fácil abordar a questão da cultura de modo monodisciplinar (ex: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Biologia ou Historia), é-nos conveniente tratar este conceito numa abordagem sistémica, de forma a abranger os diferentes contextos sociais em que o sujeito se encontra inserido, isto é, contexto familiar, social, escolar, comunitário. No âmbito da função de integração da cultura, presente na Sociologia de Durkheim, importa

centralizar a sua ideia sobre o impacto que ela exerce nos indivíduos, em termos das maneiras de agir, pensar, sentir, que segundo ele não podem ser ditadas senão por modelos culturais constituídos, ou seja, pelos modelos de comportamento, pelas definições dos papéis, pelas orientações de valores e pelas normas vigentes no contexto social, com base numa tradição cultural consolidada no tempo (Crespi, (1997: 81).

Sendo a abordagem sistémica, na visão psicológica, uma proposta de trabalho com as pessoas, as relações e o sistema humano, e visto que o sujeito é sempre referido por um sistema e a matriz de sua identificação é a família, daqui o nosso interesse em localizar o conceito da cultura, que vimos tratando no geral, para uma realidade local que constitui o campo de pesquisa do nosso trabalho.

São diversas as formas veladas de atuação da escola. Em primeiro lugar, a cultura que transmite está mais próxima da cultura dominante e aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão do que é deles esperado. Somente estes dispõem do código linguístico cultural apropriado ao ambiente escolar. (Bourdieu, 1977: 488).

Insistimos na cultura local porque entendemos que esta é a que está muito próximo da família onde o aluno se insere. Como observam Bourdieu e Passeron, "*o habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção assimilação da mensagem escolar, e (...) o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita" (Bourdieu e Passeron, 1975: 54).

1.3.5.3. Percepções sociais sobre a escola pública

No contexto sócio-familiar, as investigações sobre a influência da família e do meio social nas atitudes do aluno em relação à escola, são diversificadas nas variáveis que são estudadas, nem sempre convergentes nos resultados encontrados. Embora divergentes em certos aspetos, a influência da família e do meio social têm grande peso nas atitudes do aluno em relação à escola. Contudo, nos níveis mais avançados, a partir do fim do ensino primário, as representações que os alunos têm sobre a escola não são mera reprodução das convicções da família e do meio social” (Santiago, 1996: 28).

Na conceção do presente estudo, o conceito de percepção social surgiu como uma das preocupações que orientaram a formulação do nosso tema, devido a sua capacidade, que julgamos que tenha, na orientação do trabalho empírico no terreno, que nos mostre pistas sobre o reiterado abandono escolar dos alunos de cultura makua no distrito de Malema.

A nossa preocupação de buscar entender se as categorias de ancoragem do saber makua são positivas ou negativas, relativamente à escola, é crucial para explicar por um lado, o fenómeno do abandono escolar no distrito.

Não pretendemos ainda, neste estudo aliar o conceito de representação social aos fatores sociais na sua constituição, por termos a consciência de que o nosso *focus* vai para um grupo social mais ou menos homogéneo na sua estrutura social, pois, diferentes grupos sociais podem constituir diferentes representações sobre o mesmo objeto.

Será ainda útil para o nosso trabalho, explorar as conceções que as famílias têm sobre a escola na sua dimensão valorativa, que subentende que as mesmas geram juízos avaliativos sobre o meio e que não funcionam como algo exterior à estrutura social. Neste sentido, tal como entendemos, a representação sobre a escola não seria mais do que um instrumental de avaliação do nível de confiança que a cultura makua tem para com a escola pública.

A Escola vista pelos alunos

Um número significativo de investigações sobre a posição dos alunos face à escola, as hipóteses e os processos metodológicos foram organizados com vista a interpretar os percursos escolares diferenciados dos alunos nas escolas, com base nas seguintes variáveis: comportamentos, a motivação, as expectativas, as atitudes ou as representações; procurando-se, no fundo, circunscrever um conjunto de fenómenos interativos que possam trazer novos elementos de resposta para a compreensão e resolução dos problemas escolares.

Assim, a nossa tendência será de, como sublinham Neale e Prosehec, *et al*, (1967, *apud* Santiago, 1996: 29), colocar a família e a categoria social de pertença do aluno no centro do processo, procurando demonstrar a existência de uma relação direta entre as posições da família face à escola e as posições dos alunos face à mesma.

Um último conjunto de investigações, que assumiu mais claramente como objeto de estudo a problemática da influência direta das representações dos alunos e das representações dos pais sobre as diferentes dimensões da vida escolar, demonstrou amplamente que o grau de dependência das representações dos alunos em relação ao exterior depende em certa medida da fase de desenvolvimento em que se encontram e, de uma forma mais evidente, do nível de escolaridade que frequentam (Santiago, 1996: 29). No pré-escolar e até ao fim do primário a influência da família seria determinante no processo de formação das representações nos alunos, enquanto a partir do fim do Ensino Primário e ao longo do Secundário, a influência ir-se-ia atenuando dando (...) autonomia ao aluno na construção das representações escolares (Santiago, *op. cit*). A propósito, Gilly (1980: 85) reforça esta sua posição afirmando o seguinte:

Tudo se passa como se com a idade (e é já claro no fim da escolaridade primaria) os alunos se afastassem das imagens arcaicas de referência e tivessem em conta os dados próprios da situação escolar que se sobrepõem às imagens parentais na organização das representações.

Alguns resultados das investigações, de que nos referimos anteriormente, confirmam de forma unânime que os alunos de origem operária (nosso caso - camponesa) sobrevalorizam as competências dos saberes extraescolares, as artes, as técnicas e os problemas da vida social, mas também, a leitura, o vocabulário, a ortografia, o cálculo, a história e a geografia, no ambiente escolar (Zarour e Gilly, 1981).

Os resultados da investigação de Mollo/ Bouvier, (1985) sobre a seleção implícita na escola fornecem elementos de respostas pertinentes para o apoio da extensão da hipótese de que as crianças das categorias sociais favorecidas têm verdadeiras representações das funções da escola, ao contrário das crianças das categorias sociais desfavorecidas que esqueceriam esta dimensão.

Dando seguimento a estes resultados argumenta-se que as representações da escola estariam ligadas, antes de tudo, às informações que sobre esta a família deteria e à forma como as transmite aos filhos (Mollo/ Bouvier 1985).

Para o nosso estudo, somos tentados a avançar hipóteses segundo as quais os alunos cujas famílias se situem mais distantes da cultura da escola (nosso entender - mais tradicionais), no fim do Ensino Primário teriam representações mais inadequadas sobre a escola, devido à pouca informação detida pelos seus pais sobre a escola. Relativamente aos alunos cujas famílias se situem na distância mínima cultural (nosso entender – menos tradicionais ou mais cultos) que os primeiros, no fim do Ensino Primário teriam representações eficazes para o sucesso escolar futuro, tendo em conta o capital de informação existente na família sobre o valor da escola.

Nesta ordem de ideias, para os alunos das categorias sociais desfavorecidas é possível admitir a hipótese de que as representações mais tradicionais e conformistas corresponderiam à ausência de influência da cultura escolar, por carência de informação sobre ela. Para os alunos das categorias sociais favorecidas, ao contrário, os processos de influência jogariam em pleno, dada a acumulação do capital escolar na família – distância cultural mínima (Santiago, 1996: 32).

A Escola vista pelos pais

Mesmo com enquadramentos teóricos e processos metodológicos variados, estudos relacionados com esta problemática, comprovaram que os pais não atribuem o mesmo significado à escola tendo em consideração a sua inserção no conjunto da estratificação social (Santiago, 1996: 44). Esta constatação não se limita apenas ao sector dos pais das zonas rurais, mas em geral.

Num estudo sobre as diferentes representações da educação escolar em vários grupos sociais no meio urbano, Weler, (1976) constatou precisamente, esta diferença de posições.

Dos resultados que conseguiu, para o grupo social desfavorecido, a escola surgia como uma necessidade para a preparação para o trabalho constituindo um suporte de saída da situação social presente. Nos outros grupos verificou-se uma solidariedade entre os projetos de futuro e as representações atuais da escola.

Num estudo mais recente, desenvolvido por Davies *et al*, (1989) sobre o contexto da sociedade portuguesa a propósito do envolvimento dos pais na escola, constataram que as suas posições assentavam numa posição instrumental da escola, pouco conceptualizadas e com características acríticas (Santiago, 1996: 47).

Ao tentarmos apresentar os contornos desta problemática das representações sociais (perceções sociais) na vertente do olhar dos pais, alunos e outros intervenientes do processo educativo sobre a escola, fizemo-lo conscientes da complexidade da área que o autor do trabalho reconhece não ser do seu domínio especial, mas, no sentido de abrir o horizonte visual para a análise do fenómeno do abandono escolar no distrito de Malema que parece, na nossa perspetiva transpor os limites epistemológicos ao que normalmente tem sido abordado sobre este fenómeno.

1.4. Práticas escolares (paradigmas de Modelos pedagógicos)

Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1991: 13). A física de Aristóteles é um bom exemplo de paradigma, sua teoria foi aceite por mais de mil anos. A astronomia Copernicana, a dinâmica Newtoniana, a química de Boyle, a teoria da relatividade de Einstein também são paradigmas.

Para Kuhn, (1991) a ciência normal são as pesquisas que estão baseadas em conquistas do passado. Essas conquistas são reconhecidas pela comunidade científica de uma área particular e possuem duas características comuns: a primeira característica é que suas conquistas atraem um grande número de cientistas em torno de uma atividade ou teoria; a segunda afirma que suas realizações estão abertas para a comunidade científica problematizar e resolver toda espécie de problemas.

O conceito de paradigma apresentado por Gracindo, (2006:152), vê o paradigma como dizendo respeito às ideias e valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e que representa o cenário da sociedade que se tem ou que se quer ter.

Numa posição mais simplista, o termo paradigma é equiparado ao conceito de *padrão*. Contudo, paradigma, mais que padrão ou modelo, é um conjunto de ideias que permitem formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social. Este conceito constitui fundamento principal para análise da cultura nas suas diversas formas de manifestação na sociedade, seja Histórica, Filosófica, Antropológica, Sociológica ou outras. Serve ainda de suporte para a orientação da análise em consonância com as ideias de autores de uma determinada escola de pensamento. Nesta parte do trabalho propomo-nos a trazer ao lume, ideias, conceitos, correntes pedagógicas e didáticas que representam estratégia no processo de ensino/aprendizagem, e que nos ajudem a situar as atuais pedagogias de ensino/aprendizagem aplicadas nas escolas do Ensino Primário do distrito de Malema – província de Nampula.

Educação como já vimos, é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais (Libânio, 1994).

No campo escolar, a educação é levada a cabo com base em estratégias, métodos pedagógicos e didáticos, no processo de ensino e aprendizagem do aluno. No presente trabalho, as práticas escolares, práticas educativas e práticas pedagógicas na sala de aula são entendidas de forma indiferenciada.

Como afirma Veiga, (1992: 16), a prática pedagógica é... “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Embora não seja nosso interesse fazer uma análise exaustiva da pedagogia e da didática como ciências, propomo-nos a passar em revista parte das diferentes pedagogias de aprendizagem e principais correntes pedagógicas contemporâneas.

Etimologicamente “ensinar” (em latim: *insignare*) é sinalizar ou impor a sua marca. Com a evolução das finalidades educativas, o ato de ensinar passou sucessivamente, da transmissão de informação para o desenvolvimento do saber – fazer, transição essa que importa situar no tempo e nos seus principais mentores.

Embora tenha ocorrido esse desenvolvimento, geralmente o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre o professor e os alunos, no microssistema de uma sala de aula. Esse fator leva Marguerite Altet a definir o “ensino como um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (Altet, 2000).

O ensino pode também ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanecem essenciais. Esta vivência interativa de ensino/aprendizagem constitui o campo da pedagogia.

Segundo Altet, (2000), ao nível das práticas educativas, a pedagogia é esse campo da transformação da informação em saber, pela mediação do professor através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação.

A didática, um campo de conhecimento muito atual nos discursos das ciências de educação, parece não possuir uma definição única e consensual pelo facto de possuir duas entradas (dois campos de referência):

- Entrada epistemológica consiste na matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos a ensinar, a construção dos conteúdos disciplinares e metodológicos, a natureza profunda da disciplina ensinada.
- Entrada psicológica cognitiva consiste na aquisição dos conteúdos na aula, a forma como os alunos os utilizam, se apropriam deles e a forma como os representam.

A entrada epistemológica diz respeito à origem, à estrutura, aos métodos de elaboração do saber ensinado e varia consoante a disciplina. Por sua vez, a entrada psicológica cognitiva centra-se no aprendente e na aprendizagem (Altet, 2000).

Numa tentativa de conciliar as referidas entradas, Marguerite Altet cita Audigier que definiu a didática nos seguintes termos: “A didática coloca a questão central dos saberes, dos conteúdos de ensino, da sua aprendizagem numa instituição precisa”. Em resumo, o campo da gestão da “informação”, da estruturação do “saber” pelo professor e da sua apropriação por parte do aluno, situa-se no domínio da Didática; e o campo do tratamento e da transformação da “informação” em “saber” através da prática relacional e pela ação do professor na aula, pela organização de situações pedagógicas para o aluno, é o domínio da “Pedagogia” (Altet, 1997: 16).

1.4.1. Modelo pedagógico de ensino centrado no Professor

Na chamada escola transmissiva transparece a noção de que o aluno é imaturo por natureza e, por conseguinte, incapaz de ser um agente ativo e ter iniciativas na construção do conhecimento e no seu próprio processo de desenvolvimento (Tonucci, 1986 *apud* Santiago, 1996). Na mesma escola, o professor é representado de forma carismática, enquanto mediador entre os modelos, igualmente carismáticos de saber, de conduta e de personalidade, aliada à noção de ordem que se objetiva nas representações do poder disciplinador do professor, devido a tendência de desordem considerada natural no comportamento do aluno (Ferry, 1983).

No que diz respeito ao saber, na “escola transmissiva” recusa-se a promover a descoberta pela ação e o ensino empírico, como forma de proporcionar a construção do conhecimento, e favorece-se a abstração através da adoção de estilos de trabalho escolar de natureza quase exclusivamente intelectual. O desempenho do aluno é medido com base na quantidade de saber memorizado.

Este modelo Pedagógico Centrado no Professor (da escola transmissiva) a que fazemos agora referência acarreta consequências socio-culturais negativas, por se organizar fora do conjunto das outras estruturas sociais, embora, simultaneamente, delas faça parte e a elas devolva os alunos depois de os preparar. Contudo, Rocha alerta que:

é errado afirmar que, nas classes tradicionais, os alunos se limitavam a ouvir em silêncio e de braços cruzados, as preleções do mestre. Eles tomavam notas, faziam cópias e ditados, realizavam desenho à vista, tinham despiques (sabatinas) uns com os outros sob a orientação do professor etc. No entanto, estas atividades eram demasiado comandadas de cima e deixavam pouco (ou quase nenhum) lugar à iniciativa do aluno (Rocha, 1988).

Na Pedagogia de “Ensino Centrado no Professor”, a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. Os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão “impressas” nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais.

Segundo Gadatti, (1987), uma das decorrências do ensino tradicional, já que a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, “é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos”. O aluno que adquiriu o hábito ou que aprendeu apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

1.4.2. Modelo pedagógico de ensino centrado nos Conteúdos

Não tem sido muito fácil particularizar os modelos pedagógicos de ensino, devido ao enlace dialéctica entre as bases da escola tradicional (transmissiva) e da nova escola (construtiva) em cujo centro se situa o aluno (o homem), como sujeito de transformação.

Como se refere Mizukami, no ensino tradicional o homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas. É um recetor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não

as possuam, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos (Mizukami,1986).

No que concerne ao conhecimento, parte-se do pressuposto de que a inteligência seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. Evidencia-se o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão (...). Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento.

Ao aluno que está a adquirir conhecimento, compete memorizar definições, anunciar leis, sínteses e resumos que lhes são oferecidos no processo de educação formal. Considera-se o ato de aprender como uma cerimônia e acha-se necessário que o professor se mantenha distante dos alunos, pois as possibilidades de cooperação entre pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles (Mizukami,1986).

Tendência pedagógica liberal tradicional

Papel da escola - A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. Dai que os Conteúdos de ensino sejam os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e passados ao aluno como verdades.

Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica. Nas relações professor-aluno predomina a autoridade do professor que exige atitude recetiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula.

O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (Maneschy, (2012).

Pressupostos de aprendizagem - Segundo Maneschy, (2012), a ideia de que o ensino consiste em passar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos

desenvolvida. A aprendizagem, assim, é recetiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. As notas obtidas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do património cultural (*cit. ibid*).

Tendência pedagógica progressista “crítico social dos conteúdos”

Papel da escola - A difusão de conteúdos não abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais é a tarefa primordial. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (Maneschy, 2012).

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada” (*cit. ibid*).

A postura da “pedagogia dos conteúdos” admite um conhecimento relativamente autónomo, assumindo deste modo, o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduzindo a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para, o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Por fim, importa observar que situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque segundo Maneschy, (2012), não há um aluno, ou grupo de alunos que aprendem sozinho, nem um professor que ensina para as paredes. Na sua ótica, há um confronto do aluno entre sua cultura e

a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. Neste caso, o professor intervém não para se opor aos desejos e necessidades ou a liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

1.4.3. Modelo pedagógico centrado no Aluno

Na atualidade, os discursos sobre a ação da educação predomina o chamado Ensino Centrado no Aluno e nos Meios (escola construtiva), em oposição ao clássico Ensino Centrado no Professor e nos Conteúdos (escola transmissiva). Neste ponto, apraz nos apresentar algumas pedagogias de aprendizagem propostas pelos percursos clássicos dos métodos ativos centrados no aluno, da “Escola Nova - escola construtiva”, de modo a entendermos a atualidade e vitalidade dos seus pensamentos nas ditas pedagogias do novo paradigma de ensino/aprendizagem.

Segundo Morissette e Gingras, (1989), a escola construtiva inscreve-se contra uma pedagogia da dependência e da submissão suportada em estilos de ensino unicamente centrados no professor e nos conteúdos, porquanto, na opinião destes, ao professor devia caber mais a organização do meio educativo e dos processos de ajuda aos alunos, com base no diagnóstico das situações de aprendizagem, e não a simples transmissão de saberes e o exercício do poder disciplinador.

Por sua vez, a escola construtiva traz consigo uma grande vantagem, ao instituir como um dos seus princípios básicos da ação educativa, a promoção de trocas interativas com a família e a comunidade envolvente.

Na psicopedagogia moderna os estudos são vários e por essa via, também são várias as propostas pedagógicas. Apresentamos algumas pedagogias que inserem métodos variados para a pesquisa científica ao longo dos tempos, tais como: a pedagogia empírica; a pedagogia experimental; a pedagogia científica; a pedagogia intuitiva; a pedagogia funcional; a pedagogia da criatividade; a pedagogia da liberdade; ... até a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e outras pedagogias.

John Dewey (1859- 1952) na sua pedagogia funcional estabeleceu a importância da atividade e da valorização da criança. O seu método “Learning by doing”, aprender fazendo baseia-se na atividade do aluno e na sua formação cognitiva a partir de experiências que efetua. Na sua óptica, o professor deve sair dos manuais e passar a dar conteúdos vivos fruto da observação do mundo que nos rodeia, em lugar de propor à criança lições cuja utilidade esta não vai compreender.

Edward Claparède (1873 – 1940): sua pedagogia centra-se na criança e baseia-se na “lei da necessidade” e no questionamento do aluno. O aluno deve compreender o sentido daquilo que faz. Em Claparède aprender não consiste, para o aluno, acumular conhecimentos mas em exercer a sua inteligência e em adquirir métodos de pensamento. Dessa forma, distingue o armazenamento e o desenvolvimento (Altet, 1997: 34).

Roger Cousinet (1881 – 1973): propôs a substituição da pedagogia de aprendizagem por uma pedagogia de *ensino*, uma pedagogia que ajude os alunos a aprender respeitando o seu processo de aprendizagem, que tenha em conta a lógica de aprendizagem do aluno e não a lógica do programa. No estudo que levou a cabo tentou provar que “não é sendo ensinado, e porque se é ensinado que se aprende” (Cousinet, 1959: 125).

Celestin Freinet (1896- 1966): na sua pedagogia do trabalho, provou no seu ensaio experimental que a construção do conhecimento é de natureza social, e que é sozinho ou em grupo que o aluno constrói o seu saber.

Planchard, (1975) propõe que as situações de aprendizagem sejam problemáticas e não dogmáticas; que a lição deva ser uma resposta às interrogações ou preocupações dos alunos; que as dificuldades devem ser solúveis. A programação dos trabalhos escolares a ter que ser feita pelo professor deve deixar uma maior margem para as iniciativas dos alunos, obedecendo os seguintes requisitos:

- Apontar um fim que tenha interesse para os alunos e esteja ao seu alcance;
- Prever as atividades necessárias para o seu alcance;
- Levar à sua realização, individual e coletivamente, na presença ou na ausência do professor.

As bases psicopedagógicas da escola moderna fundam-se por exemplo, na proposta pedagógica que Edward Claparède ao sintetizar a pedagogia deweyana concebe a pessoa

humana como inserindo em si características genética, funcional, social. Genética - porque a criança é um ser vivo que importa desenvolver; funcional- porque se propõe desenvolver os processos mentais, tendo em conta a sua significação biológica, o seu papel vital, a sua utilidade para a ação presente e futura e; social- porque cada homem se acha integrado na sociedade. Enfim, entende que “a evolução da criança é um processo contínuo e não uma justaposição sequencial de poses estáticas” (Claparède, 1952).

A psicologia cognitiva tem como base a psicologia da forma, (estrutura, gestalt), fundada por K. Golstein, teoria que se referia à globalidade do organismo: é no sentido de que seja impossível isolar um órgão sem transformar todo o organismo e, por outro lado, qualquer elemento depende da estrutura de conjunto de todo orgânico (Rocha, 1988). A psicologia da forma (gestaltista moderna) aparece representada por Decroly (1871 – 1932) entre outros, cujas ideias pedagógicas resumem-se “ao princípio que a criança apreende o meio ambiente de forma não fragmentária mas global”, só depois atenta nos pormenores.

As consequências psicopedagógicas da globalização (totalidade gestaltista) notadas por Decroly são:

- I. A atividade globalizadora estabelece a ponte entre a atividade instintiva e a atividade inteligente superior;
- II. Ela radica na primeira pelos estímulos que a determinam, e ligar-se-á à segunda pelas possibilidades que proporciona, de adaptação a condições novas;
- III. Ela funciona espontaneamente na criança e permite aquisições importantes tais como a linguagem, os conhecimentos do meio material, vivo, social e também a adaptação a uma serie de atividades variadas;
- IV. A mãe utiliza-a conscientemente para educar a criança e levá-la a adquirir várias técnicas importantes, designadamente a linguagem;
- V. Está indicando que se deve recorrer a ela sobretudo durante o período de transição que vai da educação materna ao ensino através de processos lógicos abstratos (...).

Gaston Mialaret contribuiu para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos que utilizam ou provocam a atividade do aluno e introduziu a ideia de projeto. Em 1975, Jean Vial define a pedagogia do projeto como o “conjunto das atitudes mentais ou gestuais das condutas e processos que autorizam a definição, a realização e exploração de um projeto” (Vial, 1975).

Segundo este autor, a aprendizagem por projeto é concebida como uma resposta a uma necessidade, a um problema. As ações da aprendizagem por projeto são programadas através da combinação com o fio condutor do projeto; a aprendizagem é significativa e torna-se um ato natural e não um ato tecnicista como na pedagogia por objetivos. Na aprendizagem por projeto, o papel do aluno consiste em ser ativo, voluntário, empenhado e tenaz. Os objetivos da pedagogia de projeto são uma educação de atividade individual do aluno, orientada em direção a um objetivo longínquo, uma atividade organizada, canalizada e permite uma educação de sociabilidade pelo trabalho de equipa.

“A diferenciação pedagógica”. – Philippe Meirieu, (1988) considera como o processo do projeto. O princípio de diferenciação procura dinamizar o ato pedagógico e o sistema de educação centrando-se nos alunos e concedendo mais tempo à sua aprendizagem. É uma metodologia de ensino que assenta na diversificação e multiplicação da gestão das aprendizagens, como forma de se adaptar a grupos heterogéneos de alunos e para ter em conta as diferenças de aprendizagem entre alunos. A diversificação é feita aos níveis: de produção de conteúdos diferentes; por estruturas, agrupamentos de alunos diversos; e por itinerários de aprendizagem ou processos variados.

Trata-se de uma metodologia que consiste em multiplicar e diversificar os itinerários de aprendizagem em função das diferenças de conhecimentos, de perfis, de culturas e de centros de interesse dos alunos e, por isso, diversificar as práticas pedagógicas recentrando-as na aprendizagem, numa gestão diferenciada das aprendizagens. A propósito desta matéria, Margueirite Altet fundamenta que:

a forte heterogeneidade dos alunos numa mesma turma, ao nível dos seus conhecimentos, do domínio da língua, dos seus perfis e ritmos de aprendizagem, dos saber-fazer, das suas potencialidades, mas também a presença de diferenças de idade, de ordem afetiva, de origem social, levou a necessidade social da consideração em aula do aluno com as suas diferenças (Altet, (1997).

Os obstáculos referidos por Altet são muito comuns nos sistemas de educação dos países em desenvolvimento, com maior destaque para alguns países de África, que lutando pela massificação do ensino nos seus países, as culturas locais e as línguas maternas constituem reais desafios ao modelo do ensino indiferenciado que até certo ponto dificulta a aprendizagem dos alunos e a atividade docente, principalmente no ensino primário.

A ideia desta pedagogia de diferenciação proposta por Louis Legrand, (1983) desenvolveu-se com a necessidade de massificação do ensino e marcou o fracasso de um ensino indiferenciado com um público de alunos heterogêneos.

Quanto às formas da diferenciação da gestão de aprendizagem em aula, Philippe Meirieu apresenta as seguintes: “grupos de necessidades, situações – problemas, ajudam no trabalho pessoal, conselhos, oficinas metodológicas, pedagogia de contrato”(Meirieu, 1988).

Através da análise da construção dos saberes escolares sob o plano epistemológico, e a sua aquisição pelo aluno sob o plano psicológico, os didáticos Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay e André Giordan produziram saberes sobre o processo de ensino/aprendizagem para o nível dos alunos.

Jean-Pierre Astolfi: - sua pedagogia de aprendizagem baseia-se na noção objetivo-obstáculo que na sua opinião permite construir situações de aprendizagem, tanto a partir da matéria ensinada como a partir da identificação das representações dos alunos e dos seus modos de pensamento.

Michel Develay: - propõe situações de ensino que articulem numa “situação problema” ou “enigma” a compreensão da expressão das representações dos alunos e a identificação dos obstáculos à aprendizagem, onde o papel do professor consiste em instalar situações de ensino/ aprendizagem (Develay, 1992).

Embarcando no humanismo de Maslow, (1976), Bertrand, no caso do *Ensino centrado no Aluno*, aconselha que “o professor deve ser aberto, ter um olhar positivo para o estudante e, sobretudo, ajudar o aluno a descobrir-se. Deve satisfazer as necessidades psicológicas fundamentais da criança: a segurança, o sentimento de pertença, o amor, o respeito e a estima (Bertrand, 2001: 30).

André Giordan: - entende que a aprendizagem ocorre com base numa remodelação das estruturas cognitivas. A identificação das preconcepções e das representações são potenciais pontos de partida da aprendizagem.

Como forma de tornar a ação educativa mais eficaz, Altet apresenta uma sequência de atividades que inclui: levar os professores a definir os objetivos a que se propõem mas que especifiquem a atividade do aluno; renovar o método de construção de programas escolares dando primazia a definição dos objetivos; e definir o objetivo antes do método de ensino e de

aprendizagem, pois a clarificação dos objetivos permite uma correta avaliação das competências adquiridas pelo aluno (Altet, (1997).

Com relação à centralidade dos objetivos na avaliação, M. Scriven propôs três regras de homogeneidade da avaliação, e a violação de uma delas invalida o conjunto:

- A correspondência entre os objetivos do programa e o conteúdo do ensino;
- A correspondência entre o conteúdo do ensino e os instrumentos de avaliação;
- A correspondência entre os objetivos do programa e os instrumentos de avaliação (*cit. ibid*).

1.4.4. O Ensino “ativo”,

Segundo Altet, (1997), as constatações que estão na origem da orientação desse modelo são: - uma preparação atenta da situação de aprendizagem, que permite definir o objeto de conhecimento em função da transferência desejada, e tornar o saber acessível aos alunos;

- a escolha de suportes autênticos, exprimindo o saber em toda a sua complexidade e veiculando o sentido em diferentes formas (situação real, ação, exemplo, dramatização, etc.). Estes suportes oferecem uma variedade de experiências coletivas do saber novo, exprimem o saber de uma maneira contextualizada, o que facilita o acesso à sua significação, permitem ter uma atenção comum e compreender como se constrói o saber (um meta-saber);
- mecanismos de pensamento explicitados, que permitem aos alunos ter um método de pensamento, exprimir aquilo que sabem e saber quando compreenderam;
- explicitação dos contextos afetivo e social que dizem respeito às relações durante a interação, incitando os alunos a participar e assegurando-lhes uma liberdade intelectual e uma segurança psicológica;
- a alternância simultânea, um ir e voltar muito cerrado entre experiência e reflexão sobre esta última, suscitando comparações analógicas e analíticas, incitando ao estabelecimento de laços entre ação e pensamento;
- a atividade e a reflexão comuns, dando o tempo de explorar o objeto de conhecimento;

- a negociação do sentido, o diálogo, a argumentação, a justificação e a auto-avaliação;
- a metacognição que permite a tomada de consciência da disposição necessária para aprender, da natureza do saber, daquilo que se aprendeu, do modo como se aprendeu e do modo como se podem reutilizar esses conhecimentos.

Em geral as atuais pedagogias centradas no êxito da aprendizagem escolar e nos meios escolares que possibilitam o êxito, por parte dos alunos, na sua maioria procedem dos estudos das teorias cognitivas, cujas consequências alteraram as relações “mestre - aprendiz” e “professor - aluno”. São sobretudo concepções cognitivas, construtivistas e ou interacionistas da aprendizagem, emanadas da psicologia de desenvolvimento e cognitiva, representadas por: Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotski e outros. Estas teorias desenvolvem-se por oposição às teorias behavioristas, que consideram a aprendizagem como um processo de condicionamento, associação entre estímulos-resposta, nas quais o sujeito-aluno é influenciado pelo ambiente que o rodeia.

Como atrás visto, os modelos pedagógicos de ensino que ora passamos em revista, não apresentam entre si, limites nitidamente marcantes, o que nos remete a concordar com Altet, (1997), no seu modelo pedagógico a que se pode chamar de Sistémico, cujo interesse é pelo facto de apreender a complexidade, a totalidade, as interações e as retroações, os fluxos, a regulação funcional, a dinâmica e a energia, elementos que caracterizam bem o processo de ensino/aprendizagem e a sua articulação dialéctica em ação.

Tendo passado em revista este capítulo, que constitui um dos quatro pontos do nosso tema, no conjunto da abordagem do abandono escolar no distrito de Malema passamos à Parte II que apresenta o fundamento empírico do nosso estudo.

Parte II - A Problemática

2.1. A Problemática

“Problema”, uma questão não resolvida que ainda é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento (Vergara, 2000: 29). Toda a discussão científica deve surgir com base em um problema, ao qual se deve oferecer uma hipótese de solução que deve ser validada ou não por meio de uma pesquisa (*cit. ibid*: 29). Existe problema em situações em que um determinado estado de coisas divirja muito do estado desejado (Plomp e Verhagem, 1987, *apud* Chevane, 2003:2). Assim, o problema da presente pesquisa incide no fosso existente entre a situação real, que é do abandono escolar e a situação desejada, que é a retenção dos alunos nas escolas primárias até a conclusão da escolaridade obrigatória de sete anos em todo o país e, no caso do nosso estudo, nas escolas do EP2 dos distritos de Malema – Província de Nampula, como forma de garantir o cumprimento do compromisso assumido pelo Governo de Moçambique à margem da Cimeira de Jomtien - Tailândia 1990, sobre Educação para todos até 2015.

Os objetivos refletidos na Constituição da República de Moçambique de 2004 e no Programa do Governo, 2005- 2009 no capítulo da Educação e Cultura, e ainda nos Planos Estratégicos da Educação e Cultura (MEC, 2006), MINED, (2013) postulam que seja assegurado o acesso e a conclusão dos sete anos de Ensino Primário obrigatório para todas as crianças moçambicanas até 2015. Esta estratégia reflete o compromisso do Governo, no âmbito da Educação para Todos (EpT) e dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (OdM), apoiados pela comunidade internacional. Pois, desde a Declaração da Educação para Todos na Conferência de Jomtien em 1990, o enfoque dos governos e da comunidade de desenvolvimento tem sido a provisão da educação básica para todos. O Quadro de Ação de Dakar, endossado pela comunidade internacional em 2000 deu um novo impulso à Declaração da Educação para Todos e definiu 2015 como o ano marco para o alcance da educação primária universal.

Assim, no âmbito do desenvolvimento humano, do combate ao analfabetismo e da redução das assimetrias regionais rumo ao combate contra a pobreza absoluta em todo território moçambicano, a estratégia do Governo de Moçambique tem sido a inclusão de toda

a população em idade escolar, independentemente da raça, cultura, religião ou condições económicas dos pais e encarregados de educação.⁴

De há algum tempo a esta parte têm sido veiculadas, através da comunicação social, situações preocupantes de abandono de alunos e alunas nas escolas do distrito de Malema Província de Nampula em especial. Em alguns casos, o abandono da escola ocorre quando as crianças já frequentam as últimas classes do Ensino Primário do 2º grau (EP2).

Um jornalista do diário “Jornal Noticias” de Moçambique entrevistou duas adolescentes das quais, uma de 15 anos de idade - aluna da EP2 da vila Sede do distrito de Malema e outra rapariga de apenas 16 anos de idade, também aluna do EP2, que vive no Posto administrativo de Mutuali - mesmo distrito e Província de Nampula. Segundo o jornalista, a primeira rapariga abandonou a escola local e está prestes a contrair matrimónio com um indivíduo 33 anos mais velho que ela, em obediência à práticas tradicionais locais. Na conversa com o jornalista, a rapariga contou que a concretização da união com o futuro esposo dependia dos seus progenitores.

- “Eles têm todo o poder para decidir sobre o meu futuro. Não sou e nem serei a primeira menina a casar-se com um senhor, pois no meu bairro há muitas jovens nessa situação”.

A segunda rapariga contou ao jornalista o seguinte:

- “Certo dia, meus tios, com quem então vivia, convidaram-me para um encontro logo depois da refeição do jantar. Na circunstância, colocaram a questão relacionada com o pedido de casamento por parte de um senhor idoso. Não resisti porque sabia que tinha poucas hipóteses de recusar”.

Objectivos da Declaração Mundial da Educação para Todos

Objectivo geral - satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos

Objectivos intermediários – constituídos por metas nacionais de educação, incluem;

- (i) Indicação dos critérios de avaliação, ganhos e resultados esperados em um determinado lapso de tempo,
- (ii) Definição de categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os portadores de deficiência)
- (iii) Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante

Os sinais de que os pais e encarregados de educação em Malema aparentemente não valorizam o ensino da rapariga parecem evidentes, se considerados estes episódios. Como refere o jornalista, as evidências são demonstradas de forma preliminar, pelos valores estatísticos expressos nos números recolhidos por ele, relativos às desistências apresentados por algumas escolas do distrito. O diretor adjunto pedagógico da Escola Primária Completa de Malema (EPC) Sede revelou que 54 raparigas com idade inferior a 14 anos desistiram de frequentar as aulas só no primeiro semestre do ano letivo de 2013, num universo de 862 inscritas no presente ano letivo, o equivalente a 6.26%.

Ele precisou que aquele número não refletia a situação real da sua escola, relativamente ao abandono escolar, porquanto não estavam inclusas as estatísticas do segundo semestre, e aponta que a maioria dos casos de desistências têm relação com os casamentos e gravidez precoce (Jornal Noticias, Novembro de 2013 p 22).

Perante o aparente paradoxo, em que, não obstante a existência dos Planos Estratégicos de Educação e Cultura, que regulam as políticas de educação ao longo dos tempos, entre os quais: o MEC, (2006) que postula que seja assegurado o acesso e a conclusão dos sete anos de Ensino Primário obrigatório para todas as crianças moçambicanas até 2015, o PEE (2012 - 2016) cujas prioridades e enfoques para os próximos anos, é “o aumento da oferta de uma educação de qualidade para todos” (MINED, 2013: 3), o Sistema Educativo nos distritos parece não lograr a retenção dos alunos até à conclusão da escolaridade obrigatória.

A focalização da análise do estudo traduz-se numa questão, várias vezes reformulada, no entanto que irá servir de guia ao longo do estudo, cuja resposta esperamos que seja encontrada de forma progressiva, ao longo do trabalho. Assim, a nossa questão de partida é a seguinte: *Quais as causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema - província de Nampula?*

Em resumo apresentamos a orientação teórica do Estudo

Dado que para a nossa questão de partida, as respostas poderão não se circunscrever a uma área disciplinar, seja ela a Antropologia, a Psicologia Social ou a Sociologia Cultural, fomos buscar, suportes teóricos e métodos de trabalho em todas elas. Ao propormos estudar o abandono escolar numa vertente de variável dependente da cultura local do aluno, das políticas educativas que orientam o ensino em Moçambique e das práticas escolares, a cultura é analisada, num primeiro momento, em três contextos paradigmáticos: da “Antropologia Cultural”, da “Sociologia da Cultura” e da “Psicologia Social” na vertente do que pensam os atores sociais do povo Macua sobre a escola, campo do nosso estudo. Num segundo momento, visto que tem sido limitante falar do abandono escolar sem associá-lo ao insucesso escolar, os resultados da análise das informações recolhidas no campo esperamos que sejam suportados com o apoio das teorias dos “*Dotes individuais*”, Handicap *sócio-cultural* no paradigma da Psicologia cognitiva e a socio – institucional se aplicáveis.

Portanto, é um estudo que assenta em conceitos, métodos e técnicas de trabalho das Ciências humanas (sociais), visando o estudo de uma das vertentes da sociedade macua (a cultura como “facto social”), a partir do que pensam estes atores sociais sobre a escola (representação que fazem da escola), os quais consideramo-los como fontes primárias neste estudo.

Como observam Bogdan e Biklen, (1994: 57), os estudos antropológicos da educação baseiam – se na etnografia na sua tentativa de descrição do conceito da cultura ou de determinados aspetos dela. Não se referindo aos métodos de investigação, a etnometodologia se refere ao estudo do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias. Os sujeitos para os etnometodólogos, não são as tribos primitivas mas, pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna (Bogdan, e Biklen, *op cit*: 60).

As abordagens sócio - antropológicas são consideradas essenciais para um mais completo conhecimento do fenómeno que envolva aspetos culturais.

Por considerarmos a cultura como ponto de partida da construção das representações, com base nas quais pretendemos abordar o abandono escolar, posicionamo-nos na perspectiva de investigação do “interacionismo simbólico” porque, segundo Flick, (2005: 17), “a tradição do

“interacionismo simbólico” preocupa-se com os significados subjetivos e as atribuições individuais de sentido”.

Esta perspectiva vai ao encontro da análise “etnográfica”, cujo objetivo Vieira, (1998: 50) se refere nos seguintes modos: “nas ciências humanas e sociais sabe-se que o objeto, as pessoas e as suas relações, têm significados próprios. Os atores dão sentido e significado às suas práticas. O objetivo último do método etnográfico é justamente captar estes significados”.

Outros autores enaltecem a ideia de que a cultura é central para os estudos etnográficos, segundo eles, qualquer grupo humano que vive em conjunto durante um certo período de tempo desenvolve uma cultura própria, entendida como um conjunto de padrões de comportamento e crenças que permitem compreender o modo de agir dos elementos do grupo em questão.

2.2. Questões orientadoras do estudo

Pelo que já vai dito neste capítulo, um dos desafios da Educação em Moçambique, mesmo em regiões urbanizadas são o abandono escolar e a implementação de políticas educacionais em todo o país. Sendo questão orientadora da nossa pesquisa: *estará nas Políticas Educacionais de Moçambique, na Cultura do povo macua ou nas práticas escolares o aspeto mais revelador das causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema- província de Nampula*, arrolamos algumas questões que julgamos poderem operacionalizar a nossa pesquisa.

1. Será que as estratégias de implementação das políticas educacionais moçambicanas ajudam a reduzir o abandono escolar no EP2?
2. Será que a ‘educação tradicional’ no distrito de Malema prevalece sobre a escolar?
3. Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais no distrito de Malema?
4. Que indicadores de combate ao abandono escolar são detetáveis nas declarações dos entrevistados no distrito de Malema?
5. Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?
6. Será que o conceito de Educação para Todos (EpT) é conhecido pela população de Malema?

7. Dos modelos de ensinos centrados ‘no professor, nos conteúdos e no aluno’ quais vigoram nas escolas do EP2 do distrito de Malema?
8. Que percepção têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública?
9. Será que o processo de difusão dos elementos culturais desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul do país produziram mudanças na cultura matrilinear dos macuas?

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo geral

O objetivo do estudo é entender o fenómeno do abandono escolar na sociedade makua no distrito de Malema - Moçambique, em locais não urbanizadas e com cultura local marcante.

2.3.2. Objetivos específicos

- 1 Identificar em documentos legais e de base, estratégias de implementação das políticas educacionais com potencialidades de ajudar a reduzir o abandono escolar nas escolas do ensino primário;
- 2 Tendo em consideração à existência da educação tradicional consubstanciada pelos ritos de iniciação de ambos sexos e da educação escolar pública, entender qual é mais preferida pelos alunos/as do EP2 de Malema;
- 3 Obter informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do abandono escolar;
- 4 Identificar nas declarações dos professores, funcionários da educação, pais e encarregados de educação a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar;
- 5 Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino primário obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional sistema matrilinear dos Macuas;
- 6 Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos professores, pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo no distrito de Malema;

- 7 Identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem;
- 8 Tendo em consideração à categoria social de proveniência dos pais e encarregados de educação, verificar se as suas perceções sobre a escola pública estimulam o abandono escolar precoce dos seus educandos em Malema;
- 9 Devido à mobilidade das pessoas de várias regiões do país e a heterogeneidade cultural dos atuais casamentos, perceber se o empréstimo dos elementos desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul de Moçambique produziu mudanças na cultura matrilinear do povo macua de Malema.

2.4. Definição das hipóteses do estudo

Ao iniciarmos a nossa pesquisa, colocamos a nossa questão de partida nos seguintes termos:

Estará na Política Educacional de Moçambique, na Cultura do povo macua ou nas práticas escolares aspeto revelador das causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema- província de Nampula?

Dada a complexidade em abordar de forma uniformizada a problemática constituída de várias temáticas, optamos por orientar as nossas hipóteses por sub-temas (aos quais definimos respetiva hipótese). Como todas as hipóteses são respostas provisórias, cuja validade se confirma ou se infirma no processo de investigação, os sub-temas, que fazem parte do historial da educação dentro do processo sociopolítico e económico de Moçambique, que nos aliciaram para a formulação das hipóteses foram seguintes:

a) Os processos políticos mais relevantes em Moçambique

O fim do domínio colonial e a via socialista seguida pelo país após a independência nacional em 1975 tiveram efeitos profundos na mudança das políticas educacionais do país, passando de uma política educacional discriminatória, no passado colonial, para uma política de educação inclusiva, baseada em direitos humanos. O Estado passa a responder na totalidade sobre a educação no país, transformando-se em Estado - providência. Contudo, essa assunção não teve sustentabilidade ao longo do tempo. Ora vejamos: se a educação postulada pelos

“libertadores” de Moçambique representava a ruptura com a sociedade colonialista, o confronto que se seguiu após a Independência entre o regime de Apartheid da África do Sul e os países recém-independentes de Portugal, no caso de Moçambique, materializado pela RENAMO – um confronto típico da Guerra Fria que levou o país a uma situação de miséria – revelou-se um projeto muito vulnerável na medida em que, nos meados de 1980, Moçambique teve que negociar com as Instituições Financeiras Internacionais sua própria adesão a elas. Esse processo levou a que uma revisão constitucional tivesse lugar em 1990 com consequências que ainda hoje estão por ser estudadas com maior profundidade. Registava-se a aderência do país a um modelo de desenvolvimento recusado anteriormente, o capitalismo – o neoliberalismo. Assim, Moçambique dava uma reviravolta - de uma Província ultramarina de Portugal “capitalista”, fascista e opressora (1498 a 1975) primeiro para um Estado Independente de economia centralmente planificada e, respetivamente, de tendência socialista (1975 a 1985) e, mais tarde, em um Estado de economia capitalista - neoliberal desde 1985 aos nossos dias. Com esta situação, a massificação da escolarização ficou seriamente afetada e com ela, o controlo do “abandono escolar” dos alunos tornou-se inexistente durante vários anos, passando a não constituir problema de relevo para os fazedores de políticas educacionais do país até os anos 2004.

Com o lema de formação do “Homem Novo” de orientação socialista adotado pelo governo após a independência de Moçambique e, em nome da “unidade nacional”, como que uma continuação do pensamento civilizacional colonial, paradoxalmente as particularidades culturais tradicionais do mosaico cultural do povo moçambicano foram negligenciadas na elaboração das políticas educacionais, nas diferentes fases do desenvolvimento curricular que acompanharam as transformações políticas do país, ao longo do tempo. Esta situação foi mais notória na implementação de Currículo Nacional uniforme para todo o país, inflexível e em forma de Lei, que acabou penalizando os alunos das zonas rurais, os quais aprendem tudo o que menos sabem e nada da sua cultura local e contexto, embora em alguns distritos do país esteja na fase piloto a implementação do Currículo Local.

Com base na aparente contradição atrás aventada e conscientes de que no distrito de Malema, contrariamente ao fator cultura (tradições) que consideramos homogénea, o mesmo não acontece com as categorias sociais das famílias de origem dos alunos. Consideramos assim, os alunos provenientes de famílias carentes e menos alfabetizados como fazendo parte da categoria dos desfavorecidos e, os que vem das famílias menos carentes e mais ou menos

literatos, como fazendo parte dos alunos favorecidos. Na tentativa de compreender, por um lado, o que é que a escola e a educação escolar significam para os pais e encarregados de educação de diferentes categorias sociais e, por outro, qual a relação dessas representações com o comportamento e os percursos escolares dos seus educandos formulamos hipóteses relacionadas com a cultura, políticas educativas e práticas escolares.

b) O papel da escola em Moçambique

“Período pós – independência aos nossos dias”

A erradicação do analfabetismo, o ensino básico para todos, a formação profissional, a formação de professores, o domínio da ciência e da técnica, bem como o reforço da unidade nacional, constituem os objetivos do SNE de Moçambique e da Política Nacional de Educação (PNE), em geral (MINED, 1995: 17).

A educação tem por missão (histórica) a emancipação do homem, a sua libertação (praxis libertadora) que levará à construção de uma nova ordem social. O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência (homem-cidadão, sujeito produtor do seu próprio processo histórico), numa perspectiva abrangente (em vários sentidos) e como meio de combate a uma alienação crescente, típica das sociedades capitalistas (Morrow e Torres, 1997: 25).

Moçambique no pós - independência lidou com desafios de governar o país num momento em que de um lado, devia garantir ideologicamente a criação de um homem novo, (de orientação socialista) e do outro não devia fechar os olhos às questões de desenvolvimento económico do país, ditadas por leis das organizações de Bretton Woods⁵.

De 1998 aos nossos dias, concomitantemente à praxis libertadora da educação em Moçambique, o papel da escola era de Combater a Exclusão social com base na Expansão do acesso à educação e a melhoria da sua qualidade. Sob o lema “Vamos aprender, construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique” (PEE 2012 – 2016), privilegiar o

⁵**Bretton Woods**, hotel onde decorreu a conferência internacional em Julho de 1944 em que se estabeleceram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

ensino primário de sete anos para todas as crianças constituiu meta política que orientou a escola moçambicana.

Tendo sido passado em revista este breve historial e com base na nossa questão de partida apresentamos as seguintes hipóteses:

H₁. A implementação das políticas educacionais em Moçambique não produziu resultados desejáveis, de modo abarcar todos os alunos e a reduzir o abandono escolar dos alunos e alunas nas escolas primárias do segundo grau (EP2).

H₂ A atual escola em Moçambique, ainda não alterou a representação (perceção) que os pais e encarregados de educação das zonas rurais têm da escola colonial.

H₃ O papel dos ritos de iniciação dos rapazes e das raparigas na sociedade makua no distrito de Malema contribui para o abandono escolar dos alunos e alunas.

H₄. Nas escolas do (EP2) do distrito de Malema não se observam práticas escolares do Modelo pedagógico centrado no Aluno (ensino ativo).

Com este corpo de hipóteses, articuladas entre elas, pretendíamos atribuir a este estudo, um fio condutor mais ou menos rigoroso quanto possível, para orientar as discussões na análise das informações recolhidas do público-alvo do estudo. Em geral, pensamos que era nesta direção que era necessário procurar aspetos reveladores das causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema, pois, estas pistas são mais fecundas.

Estas hipóteses julgamos terem fundamentos para a análise do papel da escola no combate ao abandono escolar dos alunos/as, nos dois períodos de vida da história dos moçambicanos.

2.5. Contexto

2.5.1. Moçambique

A República de Moçambique fica situada no Hemisfério Meridional do continente africano, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' Sul. Ela pertence, também ao Hemisfério Oriental entre os Meridianos 30° 12' e 40° 51' Este.

A superfície total do território é de 919.380 km², sendo 786.380 km² de terra firme, 13.000 km² de águas interiores e 120.000 km² de águas marinhas.

Moçambique faz parte dos países da Região Austral de África e tem fronteira a Norte com a República Unida da Tanzânia, a Noroeste com as repúblicas do Malawi e da Zâmbia, a Oeste com o Zimbabwe e a Sudoeste com a Republica da África do Sul e do Reino da Suazilândia. A Leste é limitado pelo Oceano Indico, numa extensão de 2.515 Km.

A República de Moçambique está dividida naturalmente por três regiões; Norte, Centro e Sul, com a seguinte divisão administrativa:

- Região Norte, com as Províncias de Cabo Delgado –16 distritos; Niassa –15 distritos e Nampula – com 22 distritos);



Tabela nº 1: Desistências e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 por ano e por província, Região Norte de Moçambique.

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/	Abandono	escolar
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM			
Cabo - Delgado	2010	10871	14224	25095	9791	12717	22508	1080	1507	2587
	2011	10926	13314	24240	9493	11773	21266	1433	1541	2974
	2012	10560	13117	23677	9217	11457	20674	1343	1660	3003
	2013	10516	13134	23650	9474	11762	21236	1042	1372	2414
	2014	10914	13715	24629	9899	14505	22404	1015	-790	225
Total		53787	67504	121291	47874	62214	108088	5913	5290	11201
Niassa	2010	9009	10575	19584	7926	8990	16916	1083	1585	2668
	2011	9350	11183	20533	8325	9765	18090	1025	1418	2793
	2012	9559	11254	20813	8184	9811	17995	1375	1443	2818
	2013	9515	11694	21209	8315	10347	18662	1200	1347	2547
	2014	9995	11409	21404	8926	10238	19164	1069	1171	2240
Total		47428	56115	103543	41676	49151	90827	5752	6964	11066
Nampula	2010	29896	34451	69347	26540	34736	61276	3356	-285	3071
	2011	29777	40124	69901	27669	36434	64103	2108	3690	5798
	2012	30856	39024	69880	29032	36341	65373	1824	2683	4507
	2013	31176	38714	69890	28468	35111	63579	2708	3603	6311
	2014	30734	38140	68874	28116	33990	62106	2618	4150	6768
Total		149439	190453	347892	139825	176612	316437	12614	13841	26455

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), adaptação do autor do trabalho

A situação das desistências e/ou abandono escolar no EP2, nas províncias da Região Norte de Moçambique no período de 2010 a 2014, teve a seguinte evolução: - Cabo Delgado, de um total de 121291 alunos e alunas matriculados no período acima referido, 89% chegaram ao fim do nível do ensino obrigatório (EP2), contra 11% que desistiram. Dos alunos e alunas matriculados no mesmo período, Niassa viu 13% a não chegarem ao fim do EP2, enquanto apenas 10% dos matriculados em Nampula não conseguiram chegar ao fim do nível em referência. A relativa baixa percentagem dos alunos e alunas que não concluíram o EP2 nesta última província, parece influenciada pela média dos recrutados entre as cidades e as zonas rurais. De salientar que a província de Nampula possui as cidades de Nampula – sede, Nacala porto, Angoche (ex António Enes) e Ilha de Moçambique que são grandes aglomerados populacionais. Parece consensual que em todas as cidades do país o índice de abandono escolar, principalmente no EP2 é reduzido, o que nos leva a concluir que a percentagem acima referida pode ter maior peso nas zonas rurais dos distritos, que nas cidades (cf. Tabela nº 1).

Região Centro, com as províncias da Zambézia -16 distritos; Tete – 12 distritos; Manica – 9 distritos e Sofala – com 12 distritos;



Tabela nº 2: Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 por ano e por província, Região Centro de Moçambique

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/ Abandono escolar		
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM
Tete	2010	15331	18211	33542	12842	14992	27834	2489	3219	5708
	2011	14644	17082	31726	12600	14600	27200	2044	2482	4526
	2012	15255	18007	33262	12580	14739	27319	2675	3268	5943
	2013	15503	18076	33579	13638	15789	29427	1865	2287	4152
	2014	15695	18727	34422	14036	16714	30750	1659	2013	3672
Total		76428	90103	166531	65696	76834	142530	10732	13269	24001
Zambézia	2010	32742	44586	77328	30295	41625	71920	2447	2961	5408
	2011	30982	43312	74294	28773	40408	69181	2209	2904	5113
	2012	30087	42299	72386	28304	39782	68086	1783	2517	4300
	2013	32732	44244	76976	30798	41897	72695	1934	2347	4281
	2014	33758	45393	79151	31965	42625	74590	1793	2768	4561
Total		160301	219834	380135	150135	206337	356472	10166	13497	23663
Manica	2010	16977	20188	37165	14607	17103	31710	2370	3085	5455
	2011	15075	18381	33456	12318	14805	27123	2757	3576	6333
	2012	15394	18424	33818	13787	16169	29956	1607	2255	3862
	2013	15830	18986	34816	14240	16894	31134	1590	2092	3682
	2014	15473	18715	34188	13950	16424	30374	1523	2291	3814
Total		78749	94694	173443	69902	81395	150297	9847	13299	23146
Sofala	2010	17421	21945	39366	15755	19559	35314	1666	2386	4052
	2011	17338	21789	39127	15300	19221	34521	1583	2568	4151
	2012	17046	21461	38507	15976	19666	35642	1070	1795	2865
	2013	16667	20417	37084	15331	18979	34310	1336	1438	2774
	2014	17694	22169	39863	14219	18257	32476	3475	3912	7387
Total		86166	107779	193947	76581	95682	172263	9130	12099	21229

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do MEDH, adaptação do autor do trabalho.

Nas províncias do Centro do país as estatísticas apontam para Tete com 15% de desistências contra 6% na Zambézia, 14% em Manica e 11% na província de Sofala. As províncias da região Centro do país não possuem grandes cidades à semelhança de Nampula, para além das capitais provinciais, o que nos leva a concluir que as taxas relativamente elevadas de desistências resultam do fato de maior número dos alunos/as residirem nas zonas rurais ou semi-urbanizadas, sedes dos distritos.

A Região Sul de Moçambique, com as províncias de Inhambane – 12 distritos; Gaza – 11 distritos, Maputo -província com 7 distritos e Maputo cidade.

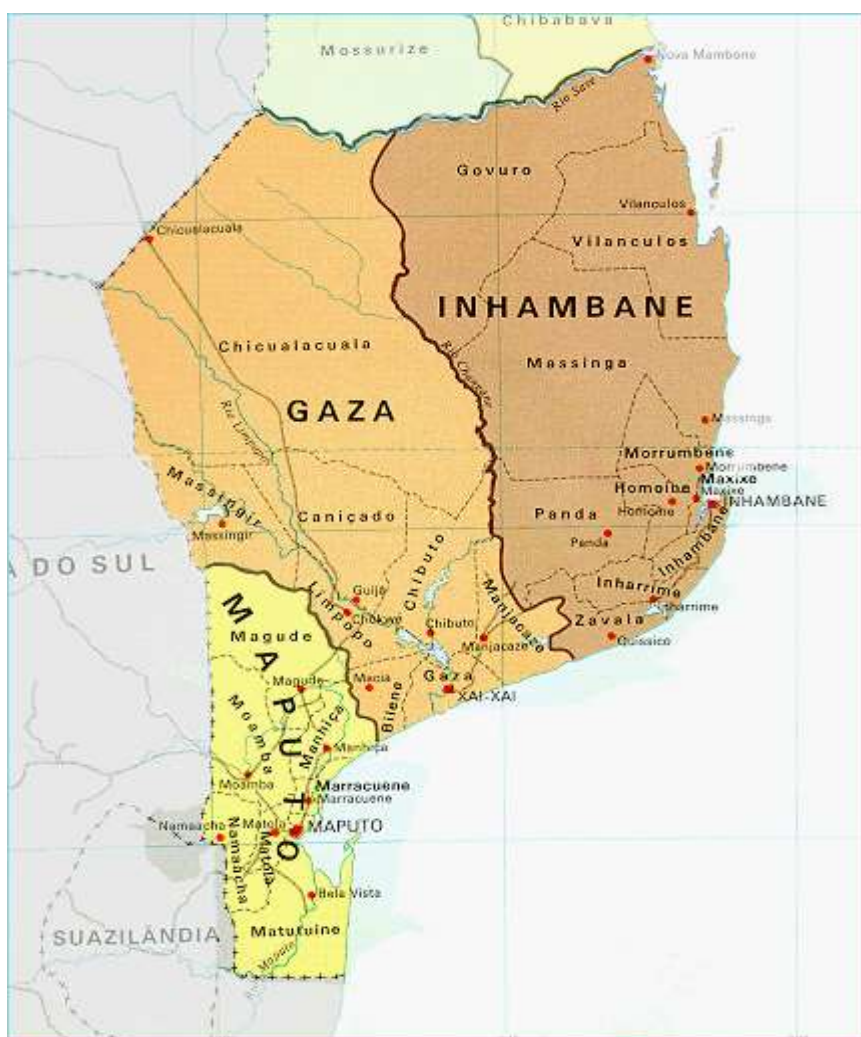


Tabela nº 3: Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 por ano e por província.

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/	Abandono	escolar
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM
Inhambane	2010	19995	19372	39367	18167	17478	35645	1828	1894	3722
	2011	19064	18535	37599	17493	16567	34060	1571	1968	3539
	2012	17853	16955	34808	16656	15507	32163	1197	1448	2645
	2013	18089	16769	34858	17295	15763	33058	794	1006	1800
	2014	19355	18059	37414	18511	17087	35598	844	972	1816
Total		94356	89690	184046	88122	82402	170524	6234	7288	13522
Gaza	2010	16780	14953	31733	15445	13638	29083	1335	1315	2650
	2011	16230	14788	31018	14889	13429	28318	1341	1359	2700
	2012	15159	13304	28463	13840	12039	25879	1319	1265	2584
	2013	15120	13424	28544	14199	12356	26555	921	1068	1989
	2014	15204	13328	28532	14400	12513	26913	804	815	1619
Total		78493	69797	148290	72773	63975	136748	5720	5822	11542
Maputo	2010	18806	17251	36057	16457	15026	31483	2349	2225	4574
	2011	18255	16539	34794	17123	15416	32539	1132	1123	2255
	2012	17835	15597	33432	16859	14613	31472	976	984	1960
	2013	18735	16599	35334	17859	16168	34027	876	431	1305
	2014	19924	17171	37095	19036	16552	35588	888	619	1507
Total		93555	83157	176712	87334	77775	165109	6221	5382	11601
Cidade de Maputo	2010	14450	13127	27577	13818	15530	29348	632	-2403	-1771
	2011	13565	11917	25482	13007	11493	24500	558	424	982
	2012	12806	11616	24422	12382	11313	23695	424	303	727
	2013	12650	11229	23879	12411	10855	23266	239	374	613
	2014	13834	8659	22493	11699	10407	22106	2135	-1748	387
Total		67305	56584	123853	63317	59598	122915	3988	1101	2709

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do MEDH, adaptação do autor do trabalho.

Comparativamente às duas Regiões atrás passadas em revista, em geral, a Região Sul de Moçambique apresenta baixo índice de incidências de desistências e/ou abandono escolar. A província de Inhambane com 8%; Gaza – 8%; Maputo província com 7% e, finalmente, cidade de Maputo com apenas 1%. A percentagem de desistências no EP2 da cidade de Maputo reforça a nossa convicção sobre a incidência do fenómeno nas zonas rurais que nas urbanas. Contudo, as províncias de Inhambane e de Gaza tendem a apresentar valores acumulados relativamente altos em relação às províncias de Maputo e Maputo-cidade provavelmente pelas mesmas razões.

Embora as percentagens atrás apresentadas não pareçam alarmantes em si, há que considerar que a Província de Nampula (palco do nosso estudo) é a única do país que não faz fronteira com algum país vizinho. Esta situação pode concorrer para que os alunos/as que desistem ou abandonam a escola não tenham mais oportunidades de voltar a estudar, visto que os seus colegas que desistem noutras províncias, alguns emigram para países vizinhos onde, às vezes, e com ajuda dos seus familiares que lá vivem, voltam às carteiras. Na sua organização administrativa, Nampula conta com 22 distritos que se estendem desde o interior – distrito de Malema, até a parte insular – distrito da Ilha de Moçambique.

2.5.2. O Distrito de Malema

O Distrito de Malema situa-se na Região Norte de Moçambique, localizando-se no extremo ocidental da Província de Nampula, confinado ao Norte com os distritos de Nipepe, Cuamba, Maúá e Metarica da Província do Niassa; ao Sul com os distritos de Alto Molócué e Gurué da Província da Zambézia a Este com os distritos de Ribáué e Laláua e a Oeste com o distrito de Nipepe da Província do Niassa.



O distrito ocupa uma área de 6.386 km² e uma população estimada em 164 898 residentes (Censo populacional de 2007). A densidade populacional rondava os 26,94 habitantes por km². A população é jovem (46%, abaixo dos 15 anos de idade), maioritariamente feminina (taxa de masculinidade de 49% e de matriz rural com a taxa de urbanização de 26% (METIER- Consultoria & Desenvolvimento, Lda. 2005: 2).

Clima e hidrografia

O distrito de Malema é de clima tropical húmido, com duas estações: fresca e seca, de Abril a Outubro e a quente e chuvosa, de Novembro a Março. Em algumas regiões o clima é modificado pela altitude, com uma pluviosidade anual de 1.300 mm.

As temperaturas mais baixas registam-se nos meses de Abril a Junho e as mais quentes em Outubro a Dezembro. O distrito é atravessado por numerosos cursos de água, sendo os principais: os rios Malema, Nalume, Niwalo, Mutivaze, Neóce e Nataleia, e outros de pequena importância como: Mitacusse, Muralelo, Lalassi, Mapuro, Nainari, Mutoroa, Muitai, Mulucussi, Muthipa, Nacakha, Múpassi, Luáhe, Nómola, Namitathári, Namílassi, Mutacatini, Mussi, Natshupili, Murissa Nanope, Ewili, Nahopa e Niússi.

O rio Malema que dá nome ao distrito e sua sede é o maior que corre dentro do distrito. Nasce nos montes Namúli, próximo da cidade zambesiana de Gurué, entrando para o distrito de Malema na zona de Mukuassula, passa por Avara, Muhemela, Macaliha e vai desaguar no rio Lúrio.

O relevo

O tipo de relevo predominante no distrito é o planalto, que ocupa extensas regiões, havendo, no entanto, uma grande quantidade de montanhas e elevações. Das principais elevações do distrito fazem parte: as montanhas Muripa, Cucuteia, Massô, Rumulu, Chipaca, Nvithe, Comé, Tecuane, Maícuni, Mukuassula, Chilamussoro, Mwapé, Mukuili, Munica, Cucussi e outras elevações de menor importância, sendo o ponto mais alto do distrito a montanha Muripa com 1870 metros de altitude, seguido da montanha Cucuteia com 1525 metros de altitude.

Os solos do distrito são compostos por rochas metamórficas que se formaram entre os 1100 e os 850 milhões de anos no período Pré-câmbrico, sendo as rochas mais antigas de todo o território moçambicano. Segundo esta classificação, o distrito integra duas áreas: Supergrupo de Nampula e Supergrupo de Lúrio (MAE 2005: 4).

Locais históricos

Quando aos locais históricos do distrito, estes localizam-se:

- Na serra Cucuteia, no posto administrativo de Mutuáli, onde a população se refugiava dos ataques dos inimigos durante a 2^a Guerra Mundial e também onde se encontra a sepultura de um soldado alemão;
- Na lagoa Nimala, em Neóce, onde se registam vários fenómenos misteriosos como, o desaparecimento de banhistas, pesca de objetos estranhos como panelas, peixe já fumado na espetada e outros;
- Serra Massô, em Malema onde existe uma gruta onde foram lançados 50 crânios de pessoas mortas na 2^a Guerra Mundial;
- Serra Rumulu, em Mutuáli que servia de refúgio durante a 2^a Guerra Mundial e;
- Serra Nampathiua, no Posto administrativo de Chuhulo, no cimo da qual foi içada a bandeira alemã durante a 2^a Guerra Mundial.

A economia

Malema é um dos distritos menos povoado da província de Nampula. A vida económica dos seus habitantes sofre uma grande influência do corredor de desenvolvimento de Nacala, composto pela Estrada Nacional N^o 8 (EN8) e a linha férrea Nacala – Entre Lagos, particularmente do movimento dos comboios, a sua passagem determina um grande movimento de vendedores de diversos produtos agrícolas de que Malema é um dos grandes produtores, sendo ao longo da linha férrea onde se encontram maiores aglomerados populacionais.

A educação

Tendo como língua materna dominante “Shirima - Macua”, 63% da população do distrito com cinco ou mais anos de idade não sabem falar a língua portuguesa, sendo o seu conhecimento preferencial nos homens, dada a maior inserção na vida social e escolar e no mercado de trabalho.

Tabela 4: População, consoante o conhecimento da língua portuguesa

	Sabe	Falar	Português/	Não	Sabe	Falar port.?
Província de Nampula	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Distrito de Malema	36%	24,7%	12%	63,3%	28,3%	35,0%
5 – 9 anos	2,7%	1,4%	1,2%	14,9%	7,4%	7,6%
10 - 14	6,1%	3,7%	2,4%	7,8%	3,8%	4,1%
15 - 19	5,9%	3,8%	2,1%	7,1%	3,4%	3,7%
20 - 44	19,0%	13,1	5,9%	22,1%	9,4%	12,8%
45 anos e mais	19,0%	2,7%	0,4%	11,2%	4,3%	6,9%
Posto Admtivo. Malema	37,1%	25,0%	12,1%	62,9%	24,4%	38,5%
Posto Admtivo. Chihulo	22,9%	17,3%	5,6%	77,1%	31,0%	46,1%
Posto Admtivo. Mutuali	39,6%	26,0%	13,6%	60,4%	23,1%	37,3%

Fonte: *Instituto Nacional de Estatísticas, dados do Censo de 1997*

Embora os dados estatísticos se refiram a um panorama de há 17 anos, pelo menos a situação da população da idade dos 45 anos em diante não se terá alterado bastante, no sentido de redução significativa do número de não falantes desta língua. Esta situação é deveras preocupante para a questão da redução do analfabetismo no distrito, se considerarmos o facto de a língua macua geralmente ser escrita e lida por indivíduos que sabem escrever em português.

Em 2013 o distrito de Malema possuía 119 escolas das quais 74 que leccionam da 1^a a 5^a classes (EP1), 38 que leccionam a 6^a e a 7^a classes (EP2) e 5 do Ensino Secundário Geral, frequentadas por cerca de 52.171 alunos assistidos por 919 professores. Escola Primária do segundo grau EP2 de Nampuro – distrito de Malema:



Foto de: Jerónimo Muianga

Tabela 5: Rede Escolar por níveis – Distrito de Malema, 2009 – 2013

Nível	Escolas por Ano					Total
	2009	2010	2011	2012	2013	
EP1	83	80	72	75	74	74
EP2	19	26	34	35	38	38
ES1	2	4	5	5	5	5
ES2	1	1	1	1	1	1
ETPV	2	2	2	2	2	2
Total Geral	106	112	113	117	119	119

Fonte: DPEC Nampula – Departamento de Planificação

Durante os períodos posteriores, a evolução do número de escolas neste distrito foi seguinte: com 106 escolas em 2009, o crescimento em 2010 foi de 5,7%, tendo baixado para 0,9% no ano seguinte devido a não criação de novas escolas do EP1, o que se seguiu a uma ligeira reanimação em 2012 para 3,5% (tabela n.º 2). Com 119 escolas em 2013 o número subiu para mais 2 escolas do EP1 e 3 do EP2 o que fez 5 novas escolas em apenas um ano.

Tabela 6: Crescimento da Rede Escolar por níveis – Distrito de Malema, 2009 – 2013

Nível	Crescimento em %			
	2010	2011	2012	2013
	3,9	0,0	3,6	1,8
EP1	36,8	30,8	2,9	8,4
EP2	100,0	25,0	0,0	0,0
ES2	00,	0,0	0,0	0,0
ETPV	0,0	0,0	0,0	0,0
Total Geral	5,6	0,9	3,5	1,7

Fonte: DPE Nampula – Departamento de Planificação

Relativamente à questão do abandono escolar no distrito de Malema, o cenário é duplamente grave, a ter em conta o índice de analfabetismo refletido na Tabela n.º 4, pois os poucos que são matriculados para o ensino primário, à dada altura, muitos abandonam a escola sem concluir o ensino primário, supostamente sem justificação plausível. A tabela, de autoria da Direção Provincial de Educação de Nampula, ilustra esse cenário desolador em que, o número de alunos e alunas que abandonam a escola por motivos desconhecidos pelas respectivas escolas é muito maior e se somado com o resto dos que abandonam, seja por motivos esclarecidos ou por outros, a situação não deixa de ser preocupante a considerar pelos objetivos da Educação para Todos até 2015. Por exemplo, no ano de 2010 a cifra chegou a atingir quase 399 alunos dos 3.400 matriculados, portanto 13,2 % dos alunos e

alunas da 7ª classe no distrito de Malema. Esta situação despertou a nossa atenção no sentido de procurar entender as reais razões de tamanhas desistências, num momento em que o governo vem tomando medidas para garantir a escolaridade para todos.

Tabela 7: Desistências de Alunos e Alunas do EP2 de Malema por ano

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2009	EP2	6 ^a			3.123	Atividades domésticas	18	12	30
						Doença	16	9	25
						Falecimento	2	1	3
						Gravidez	0	5	5
						Ritos de iniciação	0	0	0
						Falta de recursos	11	6	17
						Outros motivos	22	17	39
						Motivos desconhecido	39	35	74
Total							108	85	193

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

			Alunos	Matriculados		Motivos de Desistências	Alunos	Desistidos	
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2009	EP2	7ª			2.533	Atividades domésticas	34	30	64
						Doença	13	12	25
						Falecimento	1	3	4
						Gravidez	0	3	3
						Ritos de iniciação	0	0	0
						Falta de recursos	0	7	7
						Outros motivos	42	23	65
						Motivos desconhecido	81	38	119
Total							171	116	287

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2010	EP2	6ª			3.551	Atividades domésticas	36	17	53
						Doença	16	13	29
						Falecimento	2	1	3
						Gravidez	0	7	7
						Ritos de iniciação	0	2	2
						Falta de recursos	0	0	0
						Outros motivos	9	2	11
						Motivos desconhecido	58	53	111
Total						121	95	216	

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

VIRGÍLIO MAIROSSE, ABANDONO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: POLÍTICAS EDUCATIVAS,
CULTURA LOCAL E PRÁTICAS ESCOLARES

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2010	EP2	7 ^a			3.400	Atividades domésticas Doença Falecimento Gravidez Ritos de iniciação Falta de recursos Outros motivos Motivos desconhecido	67 12 0 0 0 0 0 152	31 12 2 8 0 0 0 115	98 24 2 8 0 0 0 267
Total							231	168	399

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2012	EP2	7 ^a			2.835	Atividades domésticas Doença Falecimento Gravidez Ritos de iniciação Falta de recursos Outros motivos Motivos desconhecido	18 8 0 0 0 0 38 77	8 8 1 19 1 0 23 56	26 16 1 19 1 0 61 133
Total							141	116	257

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
						Atividades domésticas			
2013	EP2	6 ^a			3.091	Atividades domésticas Doença Falecimento Gravidez Ritos de iniciação Falta de recursos Outros motivos Motivos desconhecido	23 1 0 0 1 0 28 62	11 1 3 2 0 0 15 29	34 2 3 2 1 0 43 91
Total							115	61	176

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

			Alunos Matriculados			Motivos de Desistências	Alunos Desistidos		
Ano	Nível	Classe	H	M	HM		H	M	HM
2013	EP2	7 ^a			2.844	Atividades domésticas Doença Falecimento Gravidez Ritos de iniciação Falta de recursos Outros motivos Motivos desconhecido	23 13 2 0 0 0 24 59	10 6 2 1 1 0 43 41	33 19 4 1 1 0 67 100
Total							121	104	225

Fonte: Direção Provincial de Educação de Nampula

Como dito anteriormente, as 119 escolas das quais 74 que leccionam da 1^a a 5^a classes (EP1), 38 que leccionam a 6^a e a 7^a classes (EP2) e 5 do Ensino Secundário Geral, frequentadas no seu conjunto por cerca de 52.171 alunos são assistidos por 919 professores, dos quais 574 do EP1; 192 do EP2 e os restantes 153 do ESG no seu todo. Para uma possível análise aprofundada da situação do abandono escolar no distrito de Malema apresentamos a tabela n^o 5, que ilustra o perfil de formação psicopedagógica dos professores que asseguram a iniciação primária dos alunos e alunas, com maior destaque para os que asseguram a graduação dos mesmos no 7^o ano de escolaridade obrigatória em Moçambique, vulgo 7^a classe do Ensino Básico Integrado.

Tabela 8: Número de Professores e sua Qualificação

Nível de Ensino	Qualificação	Professores		
EP1		H	M	HM
	6 ^a +2 / 8 ^a +2 anos	13	1	14
	9 ^a +2 anos	1	0	1
	9 ^a +3 anos	4	0	4
	CFPP 6 ^a +1 anos	34	0	34
	CFPP 6 ^a +3 anos	44	10	54
	IMAP	81	27	108
	INEF	8	0	8
	Outros	14	12	26
	Sem formação	30	3	33
	UEM/ CFP 5 ^a /6 ^a	58	18	76
	UEM/ CFP 7 ^a / 9 ^a	2	4	6
Total		434	140	574

Fonte: DPEC – Departamento de Planificação

Nível de Ensino	Qualificação	Professores		
		H	M	HM
EP2	9 ^a +2 anos	1	1	2
	9 ^a +3 anos IMAP	1	0	1
	CFPP 6 ^a +3 anos	2	0	2
	IMAP	53	10	63
	INEF	1	1	2
	Outros	7	4	11
	Sem formação	30	3	33
	UEM/ CFP 5 ^a /6 ^a	58	18	76
	UP - Licenciado	0	2	2
Total		153	39	192

Fonte: DPEC – Departamento de Planificação

Nível de Ensino	Qualificação	Professores		
		H	M	HM
ES1	CFPP 6 ^a +1 ano	1	0	1
	IMAP	14	1	15
	INEF	71	3	74
	Outros	6	0	6
	Sem formação	11	0	11
	UEM/ CFP 10 ^a / 11 ^a	4	0	4
	UEM/ CFP 5 ^a /6 ^a	3	0	3
	UP - Bacharel	7	2	9
	UP - Licenciado	28	2	30
Total		145	8	153
Total Geral		732	187	919

Fonte: DPEC – Departamento de Planificação

Como se pode observar, há uma fraca presença de professores do sexo feminino no EP2, situação que pode influenciar negativamente à aderência das raparigas ao ensino, por falta de modelos que sirvam de inspiração e, ainda, porque estudos das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano, alegam que uma mãe escolarizada vale por dois, devido a sua capacidade de educar a infância mais do que o homem. A falta de professoras em quantidade e qualidade desejáveis pode concorrer para a redução do interesse das alunas prosseguirem com a escola até à conclusão do EP2 e classes posteriores do ESG.

Os detalhes da formação de cada um dos professores poderão, no prosseguimento da nossa análise, ajudar a compreender as possíveis fragilidades e razões da influência das

práticas escolares (práticas pedagógicas), uma das variáveis independentes do nosso tema de estudo (políticas educacionais, cultura local e práticas escolares), em uso nas escolas do EP2 de Malema, no abandono escolar dos alunos e alunas.

2.5.3. Origem do Povo Makua, segundo a sua crença

Etimologicamente a palavra “Macua” não tem uma única interpretação. Em termos de significado e escrita dessa palavra há hipóteses de que é uma palavra injuriosa (equivalente a selvagem, bárbaro, não - civilizado), até há afirmação de que significa “originário de Goa” (= Ma – Goa). Quanto à sua ortografia optamos por simplificá-la passando da original ao seu significado:

M' MAKHUWA = o macua; *A- MAKHUWA* = os macuas; *E- MAKHUWA* = a língua makua.

Existindo o povo makua, na prática, *E- MAKHUWA* pode não ser localizável e, na pior das hipóteses, pode não existir como língua, porque *A-MAKHUWA* têm apenas origem comum e nas regiões onde se fixaram falam diferentes dialetos da mesma raiz e se compreendem com grande facilidade, sem contudo, tratar-se da língua macua, como veremos adiante.

Para melhor compreender o povo macua valemo-nos do “Mito do Monte Namúli”, escrito por Martinez, (2008: 41) cujo texto transcrevemos na íntegra. O Monte Namúli fica situado no extremo norte da Província da Zambézia e faz limite com a Província de Nampula, concretamente com o distrito de Malema.

“ O Mito do monte Namúli conta-nos que o homem recém-criado olhava todos os dias à sua volta e contemplava a extensa planície verde, onde crescia toda a espécie de arvores e plantas.

Um dia, querendo satisfazer a sua curiosidade, decidiu descer do monte para conhecer melhor o rico panorama. Passou pelos atalhos perdidos entre as rochas. Na perigosa descida tropeçou numa pedra e caiu ao chão, ferido, desmaiado. Depois de um grande sono, acordou e, ao abrir os olhos, viu o seu sangue misturado com água de um riacho que por ali corria; seguiu o curso da água e observou a mistura misteriosa que se reunia nas cavidades das rochas e como se ia formando do líquido avermelhado, lentamente, uma figura semelhante ao

seu corpo: era a mulher! Assim nasceu o primeiro homem (*MULOPWANA*) e a primeira mulher (*MUTHIYANA*).

Da união conjugal deste primeiro casal nasceram outras pessoas que, com o tempo, cresceram, multiplicaram-se e descobriram novas terras; até que um dia chegaram a beira de um grande rio, o Malema, que corre na região. Quiseram atravessá-lo e, para isso, tiveram de construir uma ponte rudimentar, usando cascas de árvores para fazerem as cordas que lhes serviram para o efeito.

Preparada a ponte de cordas, começaram a passar todos os homens e mulheres que podiam, animando-se mutuamente. Porém, quando já mais da metade do grupo tinha atravessado para o outro lado do rio, as cordas não resistiram, cederam e, num abrir e fechar de olhos, a ponte ruiu, caindo também algumas pessoas ao rio.

Aqueles que ainda não haviam atravessado o rio, assustados com o facto, não quiseram reconstruir a ponte, pois, para além do trabalho enorme necessário para o fazer, pensaram que o que acontecera tinha também outras causas mais profundas, motivo pelo qual tiveram medo e decidiram ficar cada qual onde estava”.

Por tudo isto considera-se o monte Namúli como o lugar da unidade originária e constitutiva do povo macua. É o berço do povo. Testemunham-nos os ritos tradicionais e a literatura oral. O “ Mito do monte Namúli” encontra-se presente nos momentos mais importantes do ciclo vital, aparece na iniciação, nos ritos de cura, nos funerais e uma grande quantidade de provérbios usados em muitas e variadas circunstâncias da vida.

A expressão *MIYO KOKHUMA O NAMULI* (Eu venho de Namúli) encerra todo o significado de identidade pessoal e social. Equivale a dizer; “ Nós somos alguém, sabemos de onde viemos, conhecemos a nossa origem e sabemos para onde vamos, temos uma finalidade na vida” (Martinez, 2008).

O autor do presente trabalho de pesquisa é originário de uma das ramificações do povo macua que se fixaram nas regiões de Cuamba e Malema, nas províncias de Niassa e Nampula. Com base na história oral que viveu durante a sua infância e reforçado pelo texto do mito acima transcrito e, reconhecendo ainda não ter lido alguma obra científica que confirme com base em achados arqueológicos, sou tentado a afirmar que a origem de todos os

grupos que formam a sociedade macua está ligada aos mitos sobre a origem do mundo e do homem.

As tradições que nos transmitem tais mitos são unânimes em indicar o monte Namúli como o lugar originário primordial. Tal monte, de 2419m de altura, está situado entre a serra de Gurué - na província da Zambézia e a de Inago – na província de Nampula.



Monte Namúli.

Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons

Segundo a tradição popular, os primeiros homens, depois de serem criados por Deus nas grutas mais altas do monte, organizaram uma viagem até a planície, descendo por vários caminhos. À medida que se multiplicavam, iam-se separando, dando origem aos diferentes grupos que hoje compõem o povo macua, diferentes na maneira de falar e em algumas expressões culturais, mas unidos entre si pelos laços fortes da língua e cultura.

2.5.3.1. Indicações históricas

Olhando para a pré-história da região Norte de Moçambique há registos que testemunham que no vasto território onde o povo macua ocupa hoje viveram povos antigos antes da sua chegada, devido a existência de importantes estações arqueológicas e de arte rupestre.

Estudos recentes sobre a história de Moçambique aludem que os primeiros habitantes da região tenham sido os Khoi e Sans ⁶ descendentes de homens de Grimaldi e de Boskop. A respeito destes povos, Castro os distingue devido as diferenças nos registos das artes rupestres e estações arqueológicas por eles deixadas, pois, segundo ele, os mesmos teriam vivido em épocas muito distantes e tinham mentalidade distinta, e são vestígios do paleolítico a (estação de Riane – distrito de Malema), de uma escrita hieroglífica primária (a estação de Campote - Província do Niassa) e de agricultores com mentalidade neolítica (estações de Nacavala – distrito de Murrupula e distrito de Mogovolas) em Nampula.

Quanto às migrações bantas, os Macuas fazem parte dos primeiros grupos bantus meridionais que emigraram da região centro - africana dos grandes lagos e selvas ao sul do continente africano. Segundo hipóteses recentes sobre a expansão bantu, estas migrações pela África Austral deram-se durante os primeiros cinco séculos D.C., pertencendo a este tempo segundo a nossa imaginação, a fixação das primeiras comunidades macuas no Norte de Moçambique⁷.

Segundo Moraes, (1978),⁷ servem de justificação sobre o movimento e presença dos povos bantu em Moçambique, as estações arqueológicas identificadas nos últimos anos, por ex. a situada na região macua de Mitúcue, no distrito de Cuamba (Niassa) e a de Riane – distrito de Malema (Nampula).

Não sendo nossa intenção debater a origem do povo macua de forma cientificamente justificada, mas sim, a possível influência da sua cultura no comportamento dos alunos que abandonam a escola, iremos tratar o fator cultura na sua versão de crença, baseada nos mitos da sua origem hipotética que aponta para os montes Namúli, tal como temos vindo a descrever ao longo deste capítulo do nosso estudo.

Como atrás demonstrado, o mapa dos macuas abrange uma vasta região da zona Norte de Moçambique, com maior destaque para as províncias de Nampula na sua totalidade e grandes partes das províncias de Niassa, Cabo Delgado e Zambézia. Cientes de que a língua macua não existe no seu estado puro, mas como conjunto de dialetos da mesma raiz

⁶ Departamento de Historia da Universidade Eduardo Mondlane, *Historia ...*, p 23

⁷ Cruz e Silva, (1978: 9-11). *O Sul de Moçambique e o povoamento da África Sul Oriental na Idade de Ferro Inferior*. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo.

⁷ Moraes, J. (1978). *Tentativa de Definição de Algumas Formações Sócio Económicas em Moçambique de 0 a 1500 anos*, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo; (policopiado pág. 5).

⁸ Martinez, Francisco Lerma(2009: 96). *O Povo Macua e a sua Cultura*. Maputo, 3ª Edição: Paulinas Editorial.

semântica, aqui falaremos das tradições do subgrupo linguístico “macua-shirima”, predominante no distrito de Malema.

No distrito de Malema vivem basicamente dois grupos etnolinguísticos: Shirima, o mais numeroso e Lomwé. Os shirimas espalham-se por todo o distrito, enquanto os Lomwé se encontram na região de Muralelo e no limite com o distrito zambeziano de Alto – Molócué. Os clãs mais representativos dos “makua – Shirima” de Malema são: *Amilima*, *Amirassi*, *Amirole*, *Alucassi*, *Alaponi*, *Amalowa*, *Anela*, *Amiroconi*, *Asseletche*, *Amilassini*, *Amurupala*. O clã mais respeitável é dos *Amilima* e o mais numeroso são os *Alaponi*.

De salientar que a organização clânica não tem nada a ver com alguma diferenciação cultural, pois todos os clãs seguem os mesmos rituais nas suas cerimónias tradicionais. Os clãs têm como base de sua existência, o facto de descenderem de um mesmo antepassado feminino, que Lerma⁸ chama de *Apuiamuene* = *rainha* progenitora ou mãe das mães, na hierarquia de um chefado mais importante da região. Para melhor enquadramento nas principais tradições e rituais dos “macua - Shirima”, doravante designados por “povo macua” e cuja língua passa a ser língua macua em alusão ao que podemos considerar de dialeto Shirima, passamos a apresentar os ritos mais marcantes para a transição dos adolescentes à vida jovem.

2.5.3.2. A iniciação dos Jovens

Ao longo desta parte do texto, serão sinónimos em português, as seguintes palavras macuas:

WINELIWA ou *EKOMA YA ALOPWANA* = a participação nos ritos de iniciação masculina; *EMWALI* = ritos de iniciação feminina; *OLUKHO* = iniciação masculina.

Neste estudo tratamos as questões da iniciação masculina e feminina de forma menos discriminada, porque o nosso objetivo é levar ao nosso leitor a refletir sobre a importância que este povo dá aos ritos de iniciação dos seus jovens. Portanto, a caracterização mais ou menos aprofundada de cada tipo de iniciação serve para ilustrar a essência escolástica dos ensinamentos que ela inculca aos iniciados.

Numa tentativa de definição dos ritos de iniciação praticados entre os macuas, arriscámo-nos dizer que os mesmos são “o conjunto de cerimónias e instruções dadas através de uma linguagem simbólica e incidem no corpo, inteligência, coração e comportamento do

indivíduo iniciado”. A propósito do significado dos ritos de iniciação, Martinez, (2009: 94) apresenta em três dimensões seguintes:

Os ritos de iniciação são, em primeiro lugar, ritos de separação, com os quais o indivíduo abandona o seu anterior estado social, a infância; em segundo lugar, são ritos liminares, pelos quais o indivíduo vive uma particular transformação da sua personalidade em clima de separação física e social; e, em terceiro lugar, são ritos de incorporação na situação normal da sociedade, pelas quais o iniciado ao deixar atrás de si o período marginal e ambíguo se agrega a vida social, na nova condição de adulto, membro da comunidade para todos os efeitos.

O autor de que fazemos referência destaca o valor cultural dos ritos de iniciação ao observar que não seria de todo compreensível e estaria esvaziado de conteúdo se a circuncisão, “uma das cerimónias de iniciação”, fosse separada do contexto cultural e se fosse analisada isoladamente dos restantes elementos rituais da iniciação.

Iniciação masculina

Destinada aos adolescentes dos 9 aos 13 anos e, em certas circunstâncias, estendida aos de 15 anos refractários da anterior convocação, obedece às seguintes etapas:

- O homem dos *rabos* (*MILA* = rabos) prepara dois rabos de antílopes e coloca-os num lugar público da aldeia, sinal reconhecido pelos povos macua, como anunciando o recrutamento dos adolescentes que atingiram a idade para a circuncisão;
- Duas ou três semanas depois da colocação do anúncio, os adolescentes recrutados são sujeitos ao corte de cabelo todo, como sinal de que este vai à circuncisão (*WINELIWA OLUKHO* = ir a cerimónia de iniciação masculina);
- A cerimónia da iniciação começa na família do recrutado, a mãe oferece sacrifício tradicional através da colocação ritual de farinha branca e outros alimentos debaixo de um santuário familiar, geralmente no início do tronco de uma árvore chamada *MUTHOLO*, evocando espíritos dos antepassados para que a ferida da circuncisão do iniciado não apanhe infeção e cicatrize rápido, a proteção de toda a família do clã é também ali solicitada pelo orador do sacrifício, que também pode ser o (*ATATA*= tio), irmão mais velho da mãe do iniciado;
- No próprio lugar onde vai decorrer a circuncisão *ONVERANI* = acampamento feito só para aquela cerimónia, os iniciados acompanhados de seus padrinhos *MAPOSIYE* = padrinhos tomam a refeição ritual conhecida por *MPOHI*, um preparado de milho ou mapira misturado com feijão, ervas e alguns remédios tradicionais. Esta bebida é

servida a todos os iniciados e serve de teste de admissão para a próxima etapa da circuncisão, pois quem vomitar a tal bebida é declarado inapto e termina com a sua expulsão do acampamento. Durante os dois meses que dura a cerimónia dos ritos, nenhuma mulher é permitida passar pelo acampamento *ONVERANI*.

- Como conta Martinez, (2009: 101),
(...) o (*MWENE* = chefe) para chamar a todos ao local da circuncisão, bate com pau da árvore (*MUKOSI*) no recipiente dos remédios, que se encontra no centro do acampamento. A este sinal, cada iniciado *MULÚKHU* = (iniciado) acompanhado do seu padrinho dirigem-se ao local do toque e dali partem, sob cânticos e sons dos tambores, de olhos tapados para o local da operação. Após a consumação da circuncisão, (...) o padrinho leva o seu afilhado que grita de dores, enquanto o consola dizendo-lhe que o pior já passou e que não deve chorar porque, neste momento, deixou de ser criança, está-se a tornar adulto e os adultos não desanimam diante de nenhum sofrimento da vida (...).

Terminados os ritos de circuncisão, os neófitos são transferidos para um segundo acampamento chamado *NAMUHAKWA*, apropriado para a instrução oral. A instrução oral ou (*OLAKIWA* = receção de conselhos ou conhecimentos reservados aos adultos) funciona como uma sala de aula, onde o instrutor, que até pode ser um velho com muita experiência reconhecida ou alguém que não sendo velho, aprendeu a transmitir esses conhecimentos da vida. Esta é a etapa crucial da iniciação masculina. Nela aprendem a se comportar como pessoas adultas com direitos e deveres.

As palavras dos instrutores são gravadas na memória, através de uma linguagem recitativa de aclamação e repetições, que são ao mesmo tempo declamadas e representadas. Como refere Martinez, (2009: 103), “a pedagogia da iniciação é, de facto, uma pedagogia oral e representada”. Os conteúdos dos ensinamentos incidem principalmente nos seguintes aspetos:

- Iniciação nas tradições do povo, mitos e histórias de origem do povo macua, lendas e personagens importantes;
- Iniciação à vida: conhecimento sobre o ciclo vital e as suas fases (nascimento, puberdade, matrimónio, doença e a morte);

- Iniciação social: comportamentos que se devem ter com diversas categorias das pessoas (superiores, velhos, mulheres, familiares, colegas, estrangeiros e crianças);
- Iniciação às Leis (*MALAMULO* = Leis) que devem cumprir, as proibições (*MWIKHO* = proibições) que devem observar e os direitos *MAKHALELO* que cada um tem na sociedade.

Para além das instruções orais que os rapazes recebem durante o tempo que passam no acampamento (*NVERA*), eles são sujeitos as seguintes aprendizagens:

- Caça: durante esse tempo correm pela mata e vão à caça com azagaias e outros instrumentos; quando conseguem matar algum animal ou pássaro, cortam-lhe as asas e colocam-nas como troféus no recinto do acampamento;
- Aprendem trabalhos que lhes servirão no futuro: fazer esteiras, cestos de bambu e de cana, produção de cordas e outros;
- Aprendem a inumar os mortos: para este fim servem-se, simbolicamente de alguns animais que matam durante a caça ou na falta deles, cortam caule da bananeira que fazem simbolicamente de cadáver e realizam o seu enterro.

A Iniciação feminina

À semelhança aos ritos de iniciação masculina, existem na sociedade macua, os ritos de iniciação feminina chamados *EMWALI* este termo é derivado de *MWALI* = (rapariga que já atingiu à puberdade). A maior diferença entre os ritos de iniciação masculina e os da iniciação feminina é de estes últimos não incluírem circuncisão ou mutilação genital, tal como se tem ouvido falar de mutilações genitais que, supostamente ocorrem em muitas culturas de países de África Central e alguns da África Austral, cujos nomes não podemos mencionar por falta de provas. A segunda diferença é que o recrutamento não se baseia na idade, mas sim, depende de a rapariga atingir a primeira menstruação (*NTSHUPI* = menstruação = *MWERI*), não sendo importante a sua idade.

Os ritos preliminares incluem a participação das raparigas ainda não menstruadas que são instruídas (*OLELIWA IKANO* = receber instruções) progressivamente pelas mais velhas, sobre o respeito, trabalhos domésticos, cozinhar e outras atividades. Contudo, os verdadeiros ritos começam quando atinge a primeira menstruação. Como conta Martinez, (2009: 117),

ao primeiro sintoma de menstruação, a rapariga, como não sabe do que se trata e pensa que é alguma doença, conta à mãe o que se está a passar. A mãe, ao ouvir a novidade,

dá um grito de alegria, com o qual pretende indicar a importância do acontecimento, ou seja, a chegada da sua menina à condição de mulher. Imediatamente comunica a madrinha (*POSYE* = madrinha) da sua filha o acontecimento. Como prova da veracidade da sua afirmação, mostra à madrinha a roupa interior da sua filha manchada de sangue.

Segundo a cultura macua, é a partir desse momento que começa o ritual da iniciação da dita rapariga. Nesta primeira fase, tudo será feito só para ela. Para o efeito, são convocadas as seguintes personalidades: a mestra principal *NAMUKU MUTOKWENE* = (mestra principal), com mais quatro ou cinco mestras *ANAMUKU* = (mestras), a madrinha (*POSYE*), uma anciã chamada mulher da dança *MULIPA ANIVAKA* = (mulher da dança), com algumas mulheres da aldeia encarregadas do ensinamento e da realização de todos os ritos, que consistem principalmente em:

- Explicações sobre o facto fisiológico da menstruação e sobre os cuidados higiénicos a ter, de então para a frente;
- Como se deve comportar com as outras pessoas da comunidade: entre outros ensinamentos é que durante a menstruação não deve falar com os homens e as idosas. Em casos excepcionais, deverá falar em voz baixa e de cabeça inclinada para baixo, como forma de respeito ou por gestos.
- Os trabalhos caseiros: preparação da comida, limpeza e cuidados de casa.
- Se a iniciada foi prematuramente casada, ficam proibidas as relações sexuais com o marido, durante todo o tempo dos ritos de iniciação.

Terminada esta fase individual, são convocadas todas as raparigas do regulado ou mesmo de outros regulados vizinhos, que estejam nas mesmas condições e são reunidas na casa do régulo com maior número de iniciadas, para o início das cerimónias conclusivas. O ritual usado na entrada das raparigas na casa do régulo são normalmente os mesmos dos rapazes, no que concerne a precedência de sacrifício tradicional, de que falamos com maior detalhe nos ritos de iniciação masculina.

A parte instrutiva da iniciação feminina

Nesta parte, ressaltam os termos *OLAKA* = (dar instruções) e (*IKANO* = instruções), o que ao completar a expressão predominante seria *OLAKA IKANO* = (dar instruções). Nesta fase, os *ANAMUKU* = “mestras” começam a recordar as iniciadas, todas as instruções dadas na parte inicial, que foi individual, e prosseguem com as instruções que seguirão depois do fim da cerimónia presente. Aqui são instruídas sobre como agir na gravidez e no casamento.

Esta segunda fase é mais intensiva, adquire uma totalidade mais formal e abrange a educação em todos os aspetos da vida.

Esta educação, para além de preparar as jovens para assumirem a sua responsabilidade na sociedade, promove nelas a lealdade às instituições comunitárias (Martinez, 2009: 119). As mestras, no seu esforço educativo, usam uma linguagem simbólica acompanhada de gestos, representações mímicas e danças⁸. Servem-se de sentenças, provérbios, enigmas, cânticos - formas literárias que ajudam as jovens a fixar os ensinamentos recebidos.

Estas instruções têm por finalidade moldar a personalidade da jovem; que para tal, as mestras usam linguagem pedagógica, que pode adquirir a forma de injúrias e insultos, para suscitar nas jovens sentimento de humildade e o desejo de corrigir os defeitos ou de os evitar (Brentari, Munuwibane *apud* Martinez, 2009: 119).

Para além do que vem dito, às raparigas são-lhes explicadas as várias tarefas da vida de casa; os trabalhos próprios da mulher no cultivo dos campos, especialmente no que diz respeito a sementeira; o trabalho feminino na construção de uma casa (reboco e pintura das paredes); a etiqueta social; os vários ritos e festas da sociedade; o comportamento nas viagens e a participação nos funerais. Sempre que tenham de entregar alguma coisa ao marido, aos pais e a pessoas importantes, devem fazê-lo de joelhos e com as duas mãos.

- Em toda a sua extensão, os ritos de iniciação, tanto masculinos como femininos, ressaltam os seguintes valores: Transição vital da infância ao estado adulto, que não é apenas fisiológica, mas representa, fundamentalmente, uma transição que abrange todas as dimensões da vida do indivíduo;
- Transformação do indivíduo em homem ou mulher, segundo o caso; e
- Encontro do próprio lugar na sociedade.

Como observa Martinez, (2009: 127),

Transformar-se em homem (ou em mulher) é a preocupação de todo o jovem macua. (...) O jovem, desde o nascimento até ao momento da iniciação, vive estreitamente unido a sua mãe, pelo que o fenómeno de identificação mãe – filho é muito forte, na sociedade macua, durante o período da infância. Por isso, os ritos de iniciação servem para que o indivíduo, quebrando o laço materno – infantil, interiorize a sua

⁸ B. Mazula, Chiputo entre os Makuas de Esperança, Majuni (Niassa), 1973, p. 10; “O Nikano” (instrução) é sempre cantado (o canto ajuda a memória a fixar). Alguns “Ikano” são exemplificados com posições corporais ou com palhaços.

própria personalidade, se reencontre como pessoa e se confronte com o seu ser e com o facto de estar no mundo.

A dimensão social dos ritos de iniciação

Recordando o que passamos em revista sobre os dois tipos de ritos de iniciação (masculina e feminina), arriscámo-nos a evidenciar três aspetos da dimensão social dos mesmos:

- I. A formação dos jovens não é deixada só para a família do jovem; é a própria sociedade que assume, cabalmente a função educativa;
- II. Os jovens e as jovens são iniciados em grupo (com exceção de alguns ritos preliminares femininos), as instruções são dadas em grupo, o que faz despontar nos jovens uma consciência social e uma fraternidade profunda.
- III. Os jovens são iniciados para entrar na sociedade. É pela iniciação que os jovens encontram o seu lugar na sociedade, e a partir de então participam com pleno direito em todas as atividades da vida comunitária porque adquiriram o seu status próprio, que a sociedade lhes reconhece.

Como adverte Martinez, (2009) na sua obra “ O Povo Macua e a sua Cultura”, no processo da iniciação dos jovens macuas há uma espécie de currículo seguido até a conclusão dos ritos. A dimensão instrutiva dos ritos de iniciação é fundamental na sociedade macua e ela é realizada através de um processo ritual, rico de símbolos, tais como:

- Banho de purificação: a água purifica e regenera;
- O fogo: destrói o antigo, purifica das impurezas passadas, é luz para o novo caminho, é calor e dá energia;
- As provas corporais (corrida, saltos caça na mata, abstinência na alimentação, silêncio etc.): servem para robustecer o corpo e o espírito, habituando os jovens a autodisciplina e ao controlo pessoal;
- A circuncisão e (incisão): marca sinal de pertença ao povo; o sangue derramado significa sacrifício de si mesmo, como participação (resgate) no novo nascimento;
- O novo nome: simboliza o novo estado (dimensão essencial) e a nova missão na vida (dimensão funcional);
- Historias, lendas, enigmas, cânticos, provérbios, sentenças e mitos: linguagem literária;

- Música (música instrutiva): por meio dela se gravam mais facilmente na memória os ensinamentos recebidos.

O matrimónio na sociedade makua

Na sociedade macua, como em qualquer sociedade humana, a idade adulta é caracterizada, sobretudo, pela formação de uma nova família através do casamento. O casamento na sociedade macua é uma das etapas da mudança mais importante, porque implica a mudança da família e de residência de um dos cônjuges, neste caso, o homem. Torna-se de capital importância destacar que o casamento macua é uxorilocal, pois, à diferença das outras tradições do mosaico cultural moçambicano, aqui o noivo é quem se integra no grupo familiar da esposa. Os noivos constroem a sua casa no conjunto residencial da família da mulher.

A terminologia comum usada em relação ao casamento na língua macua tem a seguinte base etimológica: *OTHELA* = Casar-se (refere-se ao noivo); *OTHELIWA* = Ser casada (refere-se a noiva); *OTHELANA* = Matrimónio (refere-se aos dois); *OKWATI* = (Matrimónio, muito mais referente ao casamento católico ou pela Igreja ou oficial). *OTHELIHIWA* = Ser obrigado a casar.

Este termo *OTHELIHIWA* é de grande importância para o caso do abandono escolar, que é objeto da nossa pesquisa, visto que essa prática se encontra enraizada até aos nossos dias na sociedade macua. *OTHELIHIWA* não acontece só para um dos sexos. Não raras vezes, a rapariga quando descoberta por uma determinada família que tem um rapaz ainda adolescente pede é lhe solicitada namoro antecipado, enquanto o adolescente não passa pelos ritos de iniciação, de modo que vá crescendo já comprometida. Contudo, o rapaz não é informado da

existência de uma namorada sua, passando a ter conhecimento somente depois de ele passar pelos ritos de iniciação masculina. Se a adolescente não atingiu a primeira menstruação e o agora namorado pretender tê-la por esposa, ela é feita *OTHELIHIWA*. Assim, o ciclo menstrual irá aparecer pela primeira vez, ela já no seu lar com o marido.

A respeito do casamento na sociedade macua, Martinez, (2009: 133) explica a sua importância;

são as famílias dos noivos as primeiras interessadas em arranjar e preparar adequadamente tudo o que está relacionado com o casamento. Na prática, é a consistência e o futuro do grupo familiar que está em jogo, e um casamento de tal importância não pode ser abandonado nas mãos dos dois que vão casar.

Caso em que o namoro surge pela iniciativa do jovem adolescente, o processo decorre da seguinte forma; À diferença do modelo de *OTHELIHIWA* = (Ser obrigado a casar), o conhecimento entre os futuros noivos pode começar, como é óbvio para todos os jovens em qualquer sociedade, na festa, nas brincadeiras juvenis ou por um simples fitar do olho ou sorriso. O jovem, animado pelos sinais de consentimento da rapariga, aconselha-se com o seu tio materno *ATATA* = (tio) que exerce poder decisório na família, sobre o seu desejo de se casar com a rapariga. Depois de consultar os pais do sobrinho e os anciãos da família, o tio (*ATATA*) contacta com a família da jovem pretendida pelo sobrinho, iniciando o período de negociações que pode durar semanas ou meses até ao casamento. No casamento macua não se paga dote aos pais da rapariga e a entrega do noivo é feita seguindo o seguinte ritual; no dia determinado pelas duas famílias, de manhã cedo, o tio (*ATATA*), o pai e alguns anciãos da família acompanham o noivo até a casa da noiva, a cuja família o apresentam. O noivo apresenta-se trazendo consigo uma esteira, uma lança, um machado, os seus objetos pessoais e alguns presentes para a noiva. Ele é recebido à porta da casa, pela família da jovem, que o acompanha até dentro e lhe mostra a sua nova habitação. Os familiares do rapaz regressam a casa, conscientes da missão cumprida.

O período de prova

Esta fase do matrimónio macua dura um período aproximadamente de um ano, dentro do qual, os jovens esposos devem demonstrar as próprias qualidades na vida prática. O jovem deve convencer a família da sua esposa de que é homem adulto e trabalhador, capaz de formar uma família, ter filhos e alimentá-los, construir a casa e defender a sua mulher de qualquer perigo.

O mesmo acontece para a mulher, que deve demonstrar que é capaz de conceber e dar a luz, tratar bem o marido, cuidar da casa, cozinhar e cultivar os campos. A posse dessas qualidades em ambos prova a aquisição cabal das instruções recebidas durante as cerimónias dos ritos de iniciação de que foram sujeitos.

Os relatos de artigos em jornais gráficos ou on-line sobre a gravidade do abandono escolar causado pelos casamentos prematuros, que resultam da passagem pelos ritos de

iniciação de ambos sexos, não param de surgir e sempre com uma certa gravidade. O exemplo é de autoria de Virgílio Dengue sobre “Ritos de Iniciação”, divulgado no Jornal “VERDADE On-line” de 04 de Dezembro de 2014 relata o seguinte:

em algumas regiões de Moçambique, principalmente nas zonas rurais, as raparigas são precocemente submetidas a ritos de iniciação, inculcando nelas uma consciência adulta. Por razões culturais, elas sentem-se prontas para contrair matrimónio antes de atingirem os 18 anos de idade. A temática de casamento prematuro parece um assunto de parte insignificante da sociedade moçambicana. Porém, em alguns pontos do país, particularmente nas províncias onde a Visão Mundial - Moçambique exerce as suas actividades na área da protecção da criança, nomeadamente Gaza, Zambézia, Nampula e Tete, os dados referentes ao período de 2012 a Maio de 2014 dão conta de que um total de 2.300 adolescentes contraíram matrimónio antes da idade prevista na lei.

Na província de Nampula, a título de exemplo, foi registado um total de 670 casos de casamentos prematuros nos distritos de Murrupula, Muecate e Nacarroa. Esta situação foi tornada pública por Eleutério Fenita, director para a Advocacia e Protecção da Criança, na Visão Mundial, aquando da comemoração dos 25 anos do Dia Mundial da Convenção sobre os Direitos da Criança, assinalado no dia 26 Novembro, no distrito de Muecate, província de Nampula, onde, dentre vários pontos, se destacou o papel das organizações governamentais e não-governamentais na observância dos direitos da criança.

(...) As partes discutiram estratégias viáveis para se colmatar o dilema dos casamentos prematuros (...). Infelizmente, a temática em alusão foi vista como um dos principais vectores para a visível explosão dos casos daquela natureza. “As nossas experiências apontam que as raparigas assoladas por esta situação são sujeitas ao abandono escolar para assumirem o papel de mãe”(Virgílio, 2014, in Jornal “A VERDADE” On-line de 04 de Dezembro de 2014).

Parte III. Metodologias

3. Metodologias

Introdução

Neste capítulo são apresentados e explicados as abordagens e procedimentos metodológicos que orientaram este estudo. Tendo em conta que o objetivo do estudo é de entender com base nos fundamentos socio-culturais e antropológicos o fenómeno do abandono escolar na sociedade makua residente no distrito de Malema, a opção metodológica segue a linha de investigação predominantemente qualitativa. O estudo foi orientado pela seguinte questão de partida; *Estará nas Políticas Educacionais de Moçambique, na Cultura do povo macua ou nas práticas escolares o aspeto mais revelador das causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema - Província de Nampula?*

3.1. Tipo de Pesquisa

Na essência, trata-se de uma investigação qualitativa, portanto, do novo paradigma “interpretativo”. Optamos por ela pelas vantagens que nos sugere; pois, segundo Fernandes, (1991: 3), “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Neste tipo de investigação, não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados, no nosso caso, das entrevistas. Havendo a necessidade de alargamento dos métodos de busca do local de ancoragem do fenómeno do abandono escolar conciliamos a esta, uma abordagem mista de análise qualitativa e quantitativa, esta última, suportada pelo questionário que foi aplicado aos alunos das escolas do EP2 do distrito.

Assim, a nossa pesquisa é basicamente interpretativa - descritiva e, tendo em conta a natureza da questão de partida apresentada, optamos por nos posicionar na perspectiva de investigação do interacionismo simbólico que, segundo Flick, (2005: 17), “a tradição do interacionismo simbólico preocupa-se com os significados subjetivos e às atribuições individuais de sentido”.

A primeira hipótese apresentada por Blumer, (1938) resume os fundamentos do interacionismo simbólico nos seguintes termos;

(...) os seres humanos agem em relação às coisas, com base no significado que elas têm sobre as ... este significado deriva, ou resulta, da interação social entre o sujeito e os seus conhecidos (...) e estes significados são manejados e modificados por meio de um processo interpretativo que a pessoa utiliza para lidar com as coisas que encontra (Flick, 2005: 18).

Como atrás dito, esta opção não nos limita a aliar a uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de cariz exploratório, associada a uma estratégia de estudo de caso, devido a determinação do espaço territorial palco da pesquisa, que é o distrito de Malema, principalmente.

Em geral, a Investigação Qualitativa “é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin e Lincoln, 1994 *apud* Aires, 2011), a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados primeiramente como qualidades em dois níveis: (...) como um vivido absoluto e único incapaz de ser captado pela ciência; e enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da linguagem que a prática científica visa transformar em conceitos (Aires, 2011).

A linguagem foi o nosso ponto de partida, ao nível da qual buscamos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores do público-alvo da pesquisa.

A propósito do estudo de caso, Yin, (1994:89), numa visão mais tecnicista, considera o mesmo, um método de investigação que permite um estudo holístico de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real, empregando múltiplas fontes de evidências. O autor observa ainda que o estudo de caso pode ser simples ou múltiplo. Na caracterização de Yin (op.cit:89) o estudo de caso não é uma técnica específica por si só, mas uma estratégia que permite o uso de métodos qualitativos e/ou quantitativos, para explorar ou descrever e/ou explicar aquelas situações em que as informações não podem produzir resultados claros e específicos.

A constante reflexão que esteve presente em todo o processo de elaboração deste estudo levou-nos a concordar com Santos, (2000: 64) quando afirma que:

ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências

naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

O paradigma que orientou as nossas hipóteses e respetivos objetivos específicos que consideramos irem ao encontro do tema proposto e, fundamentalmente, as condições práticas de recolha de dados impele-nos, no entanto, a aumentar o rigor e clareza na escolha das técnicas e métodos de sua recolha e tratamento.

3.2. População e sujeitos da pesquisa

Tendo em consideração que o Universo diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica, optamos para o presente estudo usar o termo População, pois, Almeida e Freire, (1997) alertam que “ nas ciências sociais e humanas é difícil trabalhar com o Universo, nós trabalhamos ao nível da população”. Estes autores definem a População como sendo “o conjunto dos indivíduos, casos ou observações de onde se quer estudar o fenómeno” (*cit. ibida*).

Antropologicamente entendemos que a nossa pesquisa é fundamentalmente etnográfica pois, como refere Vieira, (1998: 50), “nas ciências humanas e sociais sabe-se que o objeto, as pessoas e as suas relações, têm significados próprios. Os atores dão sentido e significado às suas práticas. O objetivo último do método etnográfico é justamente captar estes significados”.

Assim, trabalhamos junto dos pais e encarregados de educação para entendermos a influência daquilo que são seus valores no abandono escolar; o significado que dão à escola e a vida adulta no seu contexto social.

No âmbito das práticas escolares vigentes nas escolas do EP2 do distrito de Malema trabalhamos com os professores e técnicos de educação aos níveis provincial e distrital. Estes fenómenos foram observados e analisados do ponto de vista dos nativos macuas do distrito.

Pelo que citamos, o estudo requereu a participação de diferentes tipos de informantes, designadamente alunos, professores, pais e/ou familiares dos educandos, funcionários da Direção provincial de Educação, dos serviços distritais de Educação e líderes comunitários. A amostra dos alunos é constituída pelos alunos selecionados em cinco escolas do EP2 do distrito de Malema.

3.2.1. Os alunos

Os alunos/as foram selecionados usando o método *aleatória simples*, em cada escola escolhida para o efeito.

Richardson (1999: 144) afirma que a distribuição aleatória dos sujeitos entre os diferentes grupos em estudo permite a constituição de grupos estatisticamente iguais. Contudo, observa que tal não significa que os grupos sejam iguais em todas as possíveis variáveis, mas que, se existirem diferenças, estas serão menores que as semelhanças.

O método aleatória simples dá a cada elemento da população igual possibilidade de ser selecionado (Carmo e Ferreira, 2008). Assim, a amostra dos alunos das seis escolas é composta por 360 alunos da 6^a e 7^a classe na totalidade. Cada escola está representada por 60 alunos, dos quais 30 da 6^a e 30 da 7^a classes. O cálculo do tamanho da amostra foi feito em função da população de alunos que frequentavam o EP2 em 2013 que era de mais de 5935 no distrito de Malema.

Tabela nº 8: Estimativa do número dos alunos *n* em função do número da População *N*

(adaptada de Krejcie e Morgan, 1970)

± N ± n sujeitos População		± N ± n sujeitos População		± N ± n sujeitos População	
100	80	600	230	1500	320
200	130	700	245	2000	330
300	165	800	260	3000	350
400	190	900	270	5000	360
500	215	1000	280	10000	370

Fonte: Almeida e Freire, (1997)

Ao optarmos pela presente tabela de estimação da amostra em função da População estudantil alvo da nossa pesquisa não pretendemos garantir a representatividade e significância da amostra dos alunos das escolas do distrito de Malema, por se tratar basicamente de pesquisa qualitativa. Pois, segundo Freire Almeida, (1997), para que a amostra seja representativa devem-se cumprir as seguintes exigências:

- Conhecimento prévio das características da população, relevantes para o estudo em questão;
- O conhecimento da distribuição da população por tais características (variáveis) identificadas e;
- A utilização de um procedimento correto de amostragem (ex. procedimentos de amostragem probabilísticos ... aleatoriedade).

Assim, neste trabalho, o número relativamente maior dos alunos que responderam o questionário não tem como objetivo à tomada de decisões com base em resultados estatísticos complexos, mas para disponibilização de uma maior quantidade de unidades de sentido nas informações recolhidas para a nossa análise qualitativa, por se tratar de um estudo de caso.

3.2.2. Os professores

Os 12 professores foram retirados da população de professores do Ensino Primário do 2º grau (EP2) do distrito de Malema, dois em cada escola selecionada para o efeito.

A escolha dos mesmos foi feita pelo método de etapas múltiplas. Este método permite primeiro, identificar o grupo alvo conhecedor do assunto a inquirir e, seguidamente, seleccionar aleatoriamente os elementos a fazer parte dos sujeitos.

Segundo Lévin e Fox, (2004: 182), este método é utilizado para minimizar os custos de pesquisas que exigem que os entrevistadores viagem até muitas localidades longínquas e dispersas. O método traz vantagem porque permite aplicar o método aleatório simples nas suas múltiplas etapas.

3.2.3. Pais e encarregados de educação e líderes comunitários do distrito de Malema

A seleção dos pais e encarregados de educação, assim como dos líderes da população local em número de 15 elementos no total, foi realizada usando dois métodos: intencional e o método por acessibilidade. Estes métodos facilitaram o pesquisador entrevistar elementos da população acessíveis naquele momento, e/ou que possuíam informações pertinentes ao estudo.

Referindo-se ao método não aleatório, intencional em particular, Marconi e Lakatos, (2002: 52) argumentam que o pesquisador não contacta qualquer indivíduo, mas aquele que,

segundo seu entender (pela função desempenhada, cargo ocupado, prestígio social), exerce as funções de líder de opinião na comunidade.

O método não aleatório intencional foi também aplicado para a seleção de cinco (5) funcionários dos (SDEC) de Malema e da (DPEC) de Nampula - Província e outros locais respetivamente que também foram entrevistados.

3.2.4. Escolas

As escolas que participaram para a recolha dos dados de entrevistas e questionário do estudo, foram selecionados por conveniência e localização. Este método foi escolhido devido à sua capacidade de garantir a seleção de escolas com alunos que possuam características supostamente favoráveis aos indicadores em pesquisa.

O método não aleatório por conveniência pouco difere da amostragem intencional pois baseia-se exclusivamente no que é conveniente para o pesquisador. Isto é, o pesquisador inclui somente os casos mais convenientes em sua amostra (Levin e Fox, 2004: 178). Muito usada em estudos exploratórios cujos resultados não podem ser generalizadas para toda a população (Carmo e Ferreira, 2008: 215).

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Com vista à uma maior abrangência na recolha de dados de pesquisa, optamos por uma combinação de métodos tidos como passíveis de fornecer informações pertinentes ao estudo. Para o efeito, recorreremos a entrevistas, ao questionário e a documentos de base, orientadoras do processo de ensino e aprendizagem no Sistema Nacional de Educação moçambicano, por julgarmos mais relevantes para os objetivos da pesquisa. Com estes instrumentos procedemos à recolha dos dados propostos na grelha das questões orientadoras do presente estudo.

3.3.1. A Entrevista

Para melhor recolha de informações sobre factos culturais em causa na sociedade Macua aplicamos entrevistas semiestruturadas de caráter histórico-cultural, à procura da memória oral dos pais e encarregados de educação.

Alguns dos objetivos da entrevista são os de compreender a conduta de alguém, por meio de seus sentimentos e anseios e descobrir por que e quais valores podem influenciar as

opiniões, sentimentos e conduta (Selltiz, *apud* Lakato e Marconi, 2002: 93). O nosso estudo privilegia a entrevista por considerar a exposição oral (a fala) do entrevistado, um manancial da realidade social partilhada por todos os indivíduos que comungam a mesma cultura.

Maria Cecília de S. Minayo (1993: 245) considera que a fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (...), e, ao mesmo tempo possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconómicas e culturais específicas. A opção pela técnica de entrevista semiestruturada deve-se ao fato de esta proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados. Roesch, (1999) *apud* Carmo e Ferreira, (2008), alerta que as entrevistas livres “resultam no acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado”.

As questões constantes da entrevista aos pais e encarregados de educação e líderes comunitários do distrito de Malema tiveram como base os seguintes objetivos específicos:

- Obter informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do abandono escolar;
- Identificar nas declarações dos professores, funcionários da educação, pais e encarregados de educação a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar;
- Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino primário obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado dos Macuas;
- Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos professores, pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo no distrito de Malema;
- Tendo em consideração a categoria social de proveniência dos pais e encarregados de educação, verificar se as suas perceções sobre a escola pública estimulam o abandono escolar precoce dos seus educandos em Malema;
- Devido à mobilidade das pessoas de várias regiões do país e a heterogeneidade cultural dos atuais casamentos, perceber se o empréstimo dos elementos desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul de Moçambique produziu mudanças na cultura matrilinear do povo macua de Malema.

Aos professores e funcionários da Educação dos níveis provincial e distrital foi-lhes aplicada uma entrevista semiestruturada. Segundo Keats, (2000:17) este tipo de instrumento oferece maior oportunidade para avaliar percepções, atitudes e condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz, através de registo de reações, gestos etc. No que diz respeito aos professores e funcionários administrativos da educação, o instrumento permitiu a recolha de dados baseados nos objetivos específicos seguintes:

- Identificar nas declarações dos professores, funcionários da educação a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar;
- Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é divulgado junto dos pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo;
- Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado;
- Obter informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do abandono escolar;
- Identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem.

3.3.2. O Questionário

Para a recolha de dados junto aos alunos aplicamos um questionário de perguntas com respostas múltiplas. O questionário consta de perguntas fechadas mas que apresentam uma série de alternativas de respostas, abrangendo vários aspetos do mesmo assunto.

Assim, o questionário aplicado aos alunos e alunas das escolas escolhidas visa atingir os seguintes objetivos do estudo:

- Identificar o desejo do aluno em frequentar a escola;
- Localizar a distância percorrida pelo aluno entre a casa e a escola;
- Entender a forma como o aluno se desloca à escola;
- Conhecer as atividades que o aluno realiza nos dias em que falta a escola;
- Conhecer as expectativas do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir;
- Perceber a existência de motivos imediatos que aliciam os alunos a abandonarem a escola;
- Perceber as expectativas do aluno quanto ao seu futuro profissional;

- Entender o tipo de educação que o/a aluno/a prefere mais, quando a alternativa é educação tradicional ou educação escolar;
- Saber se o aluno ou aluna passou pelos ritos de iniciação, segundo a tradição local.

Segundo Lakato, (2002: 104), a técnica de múltipla escolha é de fácil tabulação e proporciona uma exploração em profundidade, quase tão boa quanto a de perguntas abertas.

3.4. Procedimentos de análise dos dados

O estudo baseia-se na pesquisa qualitativa, embora apresente uma componente quantitativa a qual esperamos poder ajudar a evidenciar de forma objetiva ou subjetiva os fatores ou causas específicas do abandono escolar no distrito de Malema. Nesse sentido os resultados do estudo apresentam dados qualitativos e quantitativos, de acordo com a natureza dos aspetos específicos analisados. Assim, os dados quantitativos recolhidos por meio do questionário aplicado aos aluno/as e alguns dados estatísticos constantes do nosso quadro teórico, na subsecção do contexto do estudo foram tratados com base em procedimentos estatísticos descritivos (percentagens e outros).

Segundo Richardson, (1999:70), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de Coleta de informações, quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentagens, média e desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

Durante a realização do presente estudo, os principais constrangimentos foram sem dúvidas a distância entre Lisboa - Maputo e Maputo – Malema, acrescidos dos poucos recursos financeiros. Apesar destas limitações, foi possível levar a cabo a pesquisa nos termos estabelecidos e alcançar os objetivos pretendidos.

Em termos éticos, o autor do trabalho foi devidamente credenciado pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias onde estuda, e, posteriormente, pelo Instituto Superior de Estudos de Defesa (ISEDEF), entidade financiadora da bolsa de estudo, para legitimar e possibilitar contactos com os diferentes atores da presente pesquisa, sobretudo nos locais onde ela decorreu.

Parte IV. Apresentação e análise dos dados

Nesta parte são apresentados e discutidos os dados obtidos da pesquisa documental, das entrevistas e do questionário. A apresentação e discussão dos resultados está ordenada em secções e subsecções correspondentes à cada um dos instrumentos de recolha de dados. Assim, o ponto 4 faz a introdução das metodologias específicas sobre os passos seguidos para a apresentação e discussão dos resultados. A secção 4.1, dos resultados da pesquisa documental; a secção 4.2, faz a introdução a análise dos dados e a subsecção 4.2.1, expõe os dados referentes aos resultados e discussão de entrevistas aos professores e funcionários da educação e aos pais e encarregados de educação. Finalmente, a secção 4.3, faz referência aos resultados e discussão do questionário aos alunos.

4. Abordagens metodológicas específicas

Esta secção apresenta os resultados provenientes da pesquisa qualitativa e quantitativa. Em primeiro lugar são apresentados os resultados da parte qualitativa, composta pela pesquisa documental e pelos resultados das entrevistas semiestruturadas aplicadas ao corpus dos entrevistados, os quais estão separados por instituições e tipos de entrevistados. Finalmente são apresentados os resultados do questionário aos alunos [e alguns dados estatísticos constantes do quadro teórico].

Em cada uma das etapas foram desenvolvidas atividades específicas conforme se apresenta a seguir.

4.1. Resultados da pesquisa documental

Com o objetivo de identificar em documentos legais e de base do Sistema de Educação moçambicano e as estratégias de implementação das políticas educacionais com potencialidades de ajudar a reduzir o abandono escolar nas escolas do ensino primário procedemos a análise dos seguintes documentos; Política Nacional de Educação (PNE), Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012 – 2016 e anteriores, Currículo Local (CL), Programa Quinquenal do Governo (PQG) para 2010 – 2014, Estratégia de Género do sector de Educação (EGsE) para o período 2011 – 2015 entre outros, com vista à identificação das categorias atinentes ao abandono escolar, nos respetivos documentos, em resposta à questão:

até que ponto as estratégias de implementação das políticas educacionais moçambicanas ajudam a reduzir o abandono escolar no EP2?

Recorremos a esta variante de pesquisa seguros de que, nela podemos conseguir complementos importantes para a confrontação e fundamentação dos nossos achados do campo. Como alerta

Hopkins, (1985),

os documentos (memorandos, cartas, notas diplomáticas, testes, recortes de jornais, etc.) relacionados com um currículo escolar ou com qualquer outro assunto educacional podem ilustrar fundamentos e objetivos de forma interessante. A utilização desse tipo de material pode proporcionar informação de fundo e ajudar a compreender questões que de outra forma não seria possível obter.

Da análise feita aos documentos mencionados na alínea a) constatamos que relativamente à questão de combate ao abandono escolar, em geral, o documento da Política Nacional de Educação (PNE) em toda a sua dimensão pouco se refere, apresentando de forma indireta, quando fala do combate ao “insucesso escolar”, assegurado através da estratégia de implementação da *reforma curricular* que no entender do proponente iria tornar o currículo mais relevante e flexível. “Acessibilidade e equidade” é outro objetivo mencionado, cuja estratégia de implementação aponta para *o aumento do acesso e da acessibilidade focalizando as disparidades do género entre as províncias e entre as zonas urbanas e rurais através da definição de normas da carta escolar sobre as áreas de recrutamento dos alunos e a localização da escola e, finalmente, o aumento do acesso através da redução das taxas de repetência e abandono (...)* (MEC, 1995: 8).

Do esforço feito junto à Direção Nacional do Ensino Primário, do atual Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) para o acesso à Diretiva que orienta as formas de operacionalização das estratégias contidas na PNE, não tivemos resposta positiva, o que limitou a possibilidade de fazermos o aprofundamento da análise desse documento Mãe, do nosso Sistema Nacional de Educação.

Relativamente ao Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), não se encontra nenhuma estratégia que mencione o combate do abandono escolar dos alunos. O ponto forte deste documento foi sem duvidas a introdução do Currículo Local (CL), cujo objetivo nada tem a ver com a questão de mitigação do abandono escolar dos alunos nas escolas rurais mas para “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das

comunidades onde a escola se situa”, o qual concede a carga horária de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (MINED, 1999).

Os sucessivos Planos Estratégicos PEE (I), 1998 - 2005; PEEC (II), 2006- 2010/11 e PEE (III), 2012 – 2016, só este último faz menção à questão da retenção dos alunos no Sistema como prioridade para os próximos anos. Os anteriores enfatizam a expansão do acesso à educação, aumento do acesso reduzindo as disparidades geográficas e de género e a melhoria da qualidade de Educação. Embora o PEE (III), 2012 – 2016 considere como prioridade a questão da inclusão e equidade no acesso e retenção dos alunos no Sistema, não apresenta uma estratégia clara que garanta a retenção dos alunos no Sistema. Da análise feita ao texto do documento em referência, os peritos da Educação parecem se conformar com o estado quo das dificuldades de conclusão da escolaridade obrigatória de sete anos em Moçambique. A propósito, o texto do documento aponta que:

há várias razões que podem explicar a não participação ou retenção no sistema, como a distância até a escola nas zonas de população dispersa, as condições económicas das famílias para suportar os custos diretos e/ou indiretos da educação, a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais, aspetos culturais, precariedade das condições das escolas o que desmotiva a ida à escola, ausências frequentes dos professores, entre outro (PEE, 2012 – 2016: 35).

Há no entanto uma luz no fundo do túnel, apesar do aparente conformismo às dificuldades de retenção dos alunos até a conclusão da escolaridade de sete classes. O PEE 2012 – 2016 apresenta como estratégia para se ultrapassar esta questão a transformação das EP1s em EPCs como estratégia para a retenção dos alunos até a 7^a classe na mesma escola onde ingressaram na 1^a classe, para evitar a necessidade de percorrer longas distâncias para continuar a frequentar o EP2” (PEE, 2012 – 2016: 61). Contudo, como confirma o próprio documento, a avaliação dos Planos estratégicos revelou fraquezas na implementação das estratégias e reformas principais do sector de Educação ao longo do tempo.

Esta passagem do documento vem confirmar a contradição que existe entre o conhecimento dos reais problemas da educação que propiciam o abandono escolar e a falta de medidas concretas do seu combate.

No que se refere à Estratégia de Género do sector de Educação para o período 2011 – 2015, o documento limita-se a apelar pela observância de algumas políticas, Declarações, Despachos entre outros. Entre eles se destacam: a Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana, aprovado em 1979, que constitui instrumento fundamental na orientação da

sociedade em geral na sua interação com as crianças; a Política Nacional de Educação (de 22 de Agosto de 1995) que estabelece o quadro político do Sistema Nacional da Educação, onde a promoção da educação da rapariga é uma das prioridades e na qual se preconizam medidas como a “criação de um ambiente escolar sensível ao género, através da identificação e definição das modalidades de organização do processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores”; o Plano Nacional para o Avanço da Mulher (2001), o qual fornece um quadro de prioridades estratégicas e metas do país em geral e que chama a educação para desempenhar um papel chave e; o DESPACHO N° 39/GM/2003, de 5 de Dezembro, que reconhece pela primeira vez no setor a existência do assédio sexual.

A Estratégia em referência mostra em geral o seu cometimento na promoção de igualdade e equidade no acesso ao sistema nacional de educação, não se preocupando contudo, na retenção da rapariga nas escolas.

Fazendo uma análise semântica dos conteúdos dos documentos passados em revista, o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (retenção, manutenção) e aparecem também vocábulos de natureza médica (prevenir, nutrição), não sendo frequente encontrar termos militares tais como combate ao abandono escolar que revelariam determinação para a eliminação desse fenómeno que vai agravando os índices do nível do desenvolvimento Humano dos moçambicanos já que ingressam no sistema educativo nacional mas não concluem algum nível que os ajude a melhorar as suas próprias vidas.

Em geral, parece não haver uma política claramente definida para defrontar este fenómeno do abandono escolar nos textos oficiais da Educação em Moçambique, o que quase anula todos os esforços relativos ao acesso massivo dos alunos em idade escolar e a criação de novas escolas, principalmente nas zonas rurais.

4.2. Introdução à análise dos dados das entrevistas

O planeamento da recolha dos dados e a determinação do tipo de instrumentos de sua recolha ficou dependente dos objetivos específicos do presente trabalho, os quais foram cruciais para a construção dos guiões (roteiros) de entrevistas aos dignatários da Educação, pais e encarregados de educação, líderes comunitários e questionários aos alunos. A escolha dos indivíduos a inquirir teve consideração às várias áreas de funcionamento do processo de ensino/aprendizagem, desde os níveis meso e micro da hierarquia funcional da educação formal em Moçambique.

Importava saber o que os líderes comunitários, pais e encarregados de educação, professores e funcionários de educação pensavam sobre as hipóteses e questões apresentadas na nossa problemática. A entrevista foi uma técnica privilegiada nesta pesquisa e a sua utilização teve a vantagem de obter informações aprofundadas, permitiu abordar um maior número de aspetos do fenómeno em questão, e explorar domínios que ainda não conhecíamos.

Os guiões de entrevistas foram específicos em alguns momentos para cada grupo de indivíduos a entrevistar e as perguntas funcionaram como orientação específica, no âmbito da problemática do nosso trabalho e dos objetivos específicos de que fizemos referência. As perguntas de insistência visavam aprofundar e procurar recolher o máximo de informação com base nas mais diversas problemáticas que surgiram no decurso das mesmas. Daqui resulta que as entrevistas tiveram a função não apenas de recolha de informações mas também uma função exploratória que se consubstanciou na indicação de outras áreas a abordar.

Antes da realização de cada entrevista, perguntamos ao informante se aceitava e estava disponível para tal, bem com procuramos estimular o seu interesse pela mesma, mostrando a sua importância, não apenas para o nosso estudo mas, sobretudo, para a compreensão do fenómeno do abandono escolar dentro da comunidade local. Em seguida, garantimos que as entrevistas eram anónimas, como forma de guardar sigilo sobre a origem das informações de cada respondente, excetuando os professores e funcionários da Educação aos níveis a que tivemos possibilidade de interagir.

Para a efetivação das entrevistas foi necessário combinar com os entrevistados o dia, a hora e o local do encontro, para além de termos que explicar com antecedência que o nosso objetivo não tinha carácter institucional nem administrativo mas de mera investigação com fins académicos.

Porque se estava em ano eleitoral em Moçambique, 2014, tivemos ainda de explicar que não éramos políticos e tão pouco representávamos algum partido político pois, alguns líderes comunitários perguntaram de que partido vinha servir com as informações que pretendíamos recolher deles.

No próprio dia informamos que a entrevista seria anónima, sendo suficiente a declaração da posição social do entrevistado. Aos pais e encarregados de educação e os líderes comunitários pedíamos autorização para gravar em *Voice*.

Durante as entrevistas tivemos o cuidado de solicitar aos respondentes a clarificação dos conceitos, já que para as entrevistas dirigidas aos pais e encarregados de educação e líderes comunitários foram respondidas em língua local *Emakhuwa*, cujas traduções para a língua portuguesa se seguem ao fim de cada texto e em itálico. Com o objetivo de obter informações pretendidas e aumentar a confiança com os respondentes fizemos perguntas de suporte ou de focagem a eles. Respeitamos silêncios e risos que ocorreram, evitamos emitir juízos de valor ou acréscimos às ideias do informante. Reservamos as perguntas melindrosas para o final da entrevista, altura em que pensamos ter criado um clima de confiança com o entrevistado.

Tentamos mostrar o nosso interesse pelas informações, conduzimos as entrevistas com flexibilidade possível e gravamos todas as informações em formato *voice* com exceção de cinco que pediram para não serem gravados (o som), provavelmente por razões tradicionais que não nos revelaram (e mais tarde em CD). Deslocamo-nos à esse distrito costeiro devido as respostas que o Diretor do Departamento pedagógico da Direção Provincial de Educação de Nampula deu durante a entrevista que suscitavam interesse em ouvir algumas declarações *in loco*, apesar de o nosso estudo incidir para o distrito de Malema.

A transcrição das respostas em língua *Emakhuwa* ou *Makua - macua* não obedeceu o alfabeto aprovado para essa língua, por razões do entrevistador e autor do trabalho não dominar o mesmo. Contudo, a tradução é fiel quanto ao significado das palavras ora escritas

com base no seu fonema. Assim, os depoimentos em língua *makua* são apresentados no trabalho em itálico, sendo a tradução em *Times New Roman*. Os dados das entrevistas foram recolhidos no período de Junho de 2014 a Agosto de 2015 com algum intervalo, quer nas escolas do EP2 no distrito de Malema quer nas comunidades onde vivem os informantes que fizeram parte da população alvo da nossa pesquisa, composta pelos pais e encarregados de educação e líderes comunitários assim como os docentes e responsáveis do setor da educação na Província.

Em geral, o corpus entrevistado para este trabalho foi constituído pelas seguintes individualidades (ver quadro seguinte):

Quadro nº 3: indicação numérica, função e sexo do entrevistado

Nº do entrevistado	Responsabilidade	Sexo	Obs.
1	Diretor do departamento pedagógico da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) de Nampula	M	
2	Técnico de estatística do Departamento de Planificação da Direção provincial de Educação de Nampula	M	
3	Diretor da EPC de Malema - sede	M	
4	Professor da 5ª classe da Escola Primária Completa 19 de Outubro – Malema	M	
5	Professora da 6ª classe da EPC 19 de Outubro – Malema	F	
6	Professor da 7ª classe da EPC 19 de Outubro – Malema	M	
7	Chefe da Secretaria da Escola Primária Completa de Nampuro- Malema;	F	
8	Professor de matemática das 6ª e 7ª classes da EPC de Nampuro- Malema;	M	
9	Professor para todas as disciplinas da EPC de Nampuro- Malema;	M	
10	Professor de Educação físico e desporto da EPC de Nampuro- Malema;	M	
11	Adjunto diretor pedagógico da Escola Primária Completa de Tui – Posto administrativo de Mutuali	M	
12	Líder comunitário da EP1 de (Coroma), Posto administrativo de Mutuali	M	
13	Pai encarregado de educação e membro da comunidade local	M	
14	Vice - presidente da comissão da escola	M	
15	Mãe encarregada de educação	F	
16	Presidente da comissão de pais e encarregados de educação	M	
	Uma mãe da Ilha de Moçambique	F	Os entrevistados não numerados responderam em grupo e não aceitaram gravação em voice
	Régulo Posto administrativo de Sangage – distrito de Mogincual.	M	
	Chefe do posto marítimo Posto administrativo de Sangage – distrito de Mogincual.	M	
	Extensionista agrícola Posto administrativo de Sangage – distrito de Mogincual.	M	
	Chefe da localidade Posto administrativo de Sangage – distrito de Mogincual.	M	

Fonte: autor do trabalho

Como previsto na Parte III subsecções 3.2.2, sobre os professores e gestores de educação aos níveis provincial, distrital e de escola, em número de 12 indivíduos conseguimos entrevistar apenas 11, o correspondente a 91% do número previsto. Não foi possível completar o número devido a ausência em serviço do diretor distrital de Educação de Malema, um dos dignatários que desejávamos a sua contribuição nesta pesquisa. No concernente aos pais e encarregados de educação assim como os líderes comunitários, prevíamos entrevistar 15 elementos, tendo sido possível entrevistar 10, o equivalente a 73% dos quais 5 com gravação de som e os restantes sem gravação de som, a seu pedido.

4.2.1. Apresentação e discussão dos dados das entrevistas

A análise dos resultados das entrevistas foi feita utilizando-se de forma não muito rigorosa o método de análise de conteúdo. Em primeiro lugar fizemos uma leitura flutuante do material coletado com vista a sistematização das ideias iniciais colocadas pelo nosso quadro teórico e, consequentemente estabelecer os indicadores (categorias) para a interpretação das informações contidas nas entrevistas. O passo a seguir, que é da exploração do material, construímos as operações de codificação com base em recorte de textos em unidades de sentido que, no nosso caso, coincidem com a resposta do sujeito à questão colocada pelo pesquisador.

A noção de contexto discursivo e interativo local é mais ou menos indiscutível na pesquisa qualitativa (Flick, 2009). A opção pela análise categorial se apoia no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos (Silva e Fossá, 2013).

Para a análise do material já organizado optamos por seguir três critérios: a) análise frequencial – no sentido de determinar quanto interesse o sujeito/sujeitos revelam pelo objeto, quanta atenção lhe dá; b) análise estrutural – no sentido de detetar qual a estrutura de pensamento dos sujeitos produtores da informação em análise.

Tendo sempre por suporte o nosso referencial teórico e as hipóteses previamente levantadas e em obediência à nossa questão de partida elaboramos as categorias, cuja existência procuramos localizar no discurso dos sujeitos entrevistados. A apresentação dos dados das entrevistas está organizada em subtemas e por grupos de entrevistados.

Uma vez estabelecidas as categorias, passamos a identificar a sua presença ou ausência e frequência nos discursos dos respondentes como expõe o quadro exemplar da secção seguinte. O número constante da linha do entrevistado corresponde ao número real atribuído a ele, conforme a sua ordem na pág. 124. Como atrás dito, as categorias cuja presença ou ausência consta em cada quadro, resultam de conteúdos manifestos ou implícitos nos extratos textuais das respostas às várias questões colocadas ao entrevistado, em operacionalização da questão orientadora e respetivo objetivo específico.

Nos quadros em anexo, os grupos de entrevistados foram organizados, em alguns casos, em categoria de “professores e gestores de educação”, por exemplo, os próprios professores assim como figuras que foram entrevistadas nas qualidades de diretores de departamento e serviços provinciais ou distritais de educação, diretores de Escola. Os conselhos de escola incluíram professores e pais de estudantes e representantes das comunidades. Por questões de economia do espaço, os outros quadros constam nos anexos deste trabalho.

A apresentação e discussão dos dados das entrevistas são orientadas, em primeiro lugar, pela questão orientadora, seguida de várias respostas dadas à mesma pelos diferentes entrevistados, como uma das formas de garantir a análise frequencial e estrutural atrás mencionadas.

A implementação das políticas educacionais, a Cultura local e as Práticas escolares são os sub - temas da estrutura do nosso estudo. A figura a seguir é exemplo do quadro de tabulação da organização dos resultados das entrevistas aos grupos dos entrevistados sujeitos da pesquisa ora apresentada.

Como se refere ao título do nosso trabalho, os sub-temas aqui tratados operacionalizam o grande tema que é o “Abandono Escolar em Moçambique”, com caso específico do distrito de Malema – província de Nampula. Assim, a sequência de análise deste grande tema obedece o ordenamento dos sub-temas do título geral do trabalho.

4.2.1. a) Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos diretores de Departamento e serviços provinciais ou distritais de educação de Nampula

Entrevistado		1		2		3		11		f
		A	P	A	P	A	P	A	P	
Questão orientadora	Categoria	A	P	A	P	A	P	A	P	
Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais 1 no distrito de Malema?	Apoio institucional para a solução de problemas locais		X				X	X		3
	Reuniões com as comunidades escolares						X			1
	Ligação escola comunidade		X				X			2
Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?	Atividades económicas dos alunos						X			1
	Conselhos nos ritos de iniciação		X	X			X			3
	Domínio da missão do ensino	X		X						2
Quais as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema?	Ensino centrado no professor		X							1
	Ensino centrado no aluno					X			X	2
	Currículo Local							X		1
Na sua opinião, porque os alunos abandonam a escola antes de concluir a 7ª classe?	Uso do aluno para trabalhos caseiros pelos pais		X							1
	Falta de interesse do aluno								X	1
	Falta de interesse dos pais pela escola						X	X		2
	Aspetos culturais								X	1
	Falta de EPC		X							
	Absentismo docente								X	1
Que perceções têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública?	Desnecessária						X			1
	Educadora								X	1

Tabela 9 - Resultados dos responsáveis da Educação

Fonte: autor do trabalho

Leitura: **A** – Ausência; **P** – Presença de categorias

4.2.1.1. Sobre a implementação das políticas educacionais no distrito de Malema

Para a análise do fenómeno do abandono escolar dentro do sub-tema das políticas educacionais vigentes em Moçambique, centramos a nossa atenção na questão das atividades que são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais no distrito. Para o efeito, as questões orientadoras foram formuladas nos termos seguintes: *que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais no distrito de Malema?* E a segunda questão foi a que procura identificar os indicadores de combate ao abandono escolar nas declarações dos entrevistados do distrito de Malema.

Na vertente do Apoio institucional e da Ligação escola comunidade, o Livro escolar gratuito no Ensino Primário e algumas medidas administrativas contra o abandono escolar foram relatados por grande parte dos entrevistados – professores, diretores, pais e encarregados de educação como sendo atividades levadas a cabo no âmbito da implementação das políticas educacionais para a solução de problemas locais.

Este grupo de respondentes deu o seu contributo ao longo de todos os sub - temas e sub -secções tratados neste trabalho, com destaque para:

Implementação das políticas educacionais; Apoio institucional, Ligação escola- comunidade, Indicadoras do combate ao abandono escolar; Influência dos aspetos culturais no abandono escolar em Malema, Casamento prematuro na escolar obrigatória, Ritos de iniciação, Perceções sobre a educação escolar pública, Mudanças na cultura matrilinear dos macuas e; Práticas escolares.

Apoio institucional

Reconhecendo que o apoio social que a instituição escolar presta aos alunos carentes é uma das estratégias que o governo adotou para reduzir as desistências e abandono escolar no Ensino Primário, procuramos saber dos entrevistados a sua efetivação nas escolas locais.

Referindo-se à questão colocada, o funcionário administrativo da Direção provincial de Educação de Nampula (entrevistado nº 2 que respondeu em português) disse: - “primeiro

dizer que os nossos chefes têm empreendido muito esforço. Tem aquele plano de lanche escolar, por exemplo essa escola de Muita EPC, beneficia-se desse lanche. Eh, então aqui o muito mais que lutamos é que a rapariga é que se devia beneficiar para corresponder com aquele que é o desejo deste lanche. Mas as raparigas desistem mais e tem-se notado também grávidas”.

Da análise feita a estes dois parágrafos fica subjacente que o objetivo do lanche escolar visa à manutenção da rapariga na escola e não para todos os alunos. Dado que o nosso estudo não tinha como objetivo a discriminação do abandono escolar por sexo, fica claro que as raparigas são as que mais abandonam a escola no distrito de Malema. Esta nossa constatação é reforçada com o seguinte discurso do mesmo entrevistado; “sim por isso existe esse lanche escolar, no fim do mês recebem (...) são 25kg de arroz mais um galão de óleo, que é para a mãe dizer mas você quando falta não está a ver? Recebe comida da escola. A menina a rapariga só pensar na escola” (entrevistado nº 2).

O lanche escolar foi mencionado pelos diretores de escolas e alguns professores, como medida eficaz para a manutenção dos alunos nas escolas. Em nossa opinião, a questão do abandono escolar nas escolas das zonas rurais pode estar a dever-se a pobreza dos pais ou encarregados de educação, no sentido de o aluno/a ir a escola sem ter passado alguma refeição e, por essa via, passar fome na escola e mesmo em casa depois do seu regresso. À propósito, o Chefe do Departamento Pedagógico da DPEDH de Nampula (entrevistado nº 1) que também respondeu em português, disse: - “outras coisas que tem-se feito para tentar manter as crianças na escola é em coordenação com alguns parceiros fornecer lanche escolar,...sim. Já se provou mesmo que aquelas escolas onde existe lanche escolar há maior permanência das crianças do que naquelas onde não existe esse lanche”.

À par do lanche escolar, os nossos entrevistados referiram-se à distribuição gratuita do livro escolar no Ensino Primário completo como uma das medidas para a redução do abandono escolar por motivos económicos dos pais e encarregados de educação. Sobre esta questão, o diretor adjunto pedagógico da EPC de Tui (entrevistado nº 11), que respondeu em português, disse: - “e para motivar o próprio aluno de 1ª a 2ª, o governo, não...de 1ª a 7ª classe, o governo adotou uma regra de oferecer livros, cadernos numa forma gratuita. Isso é para quê? É para chamar o próprio aluno não dizer que o encarregado de educação não tem material”.

Passando em revistas às declarações dos professores, pais e encarregados de educação nenhum deles fez menção a existência do lanche escolar, o que nos leva a acreditar que a sua vigência não é ao todo transparente e institucionalizada.

Aqui pode transparecer a fraca implementação das estratégias de combate ao abandono escolar das crianças, pois o Plano Estratégico de Educação 2012 – 2016 prevê a sua implementação em todas as escolas Primárias do país. Segundo esse documento, a atenção não se circunscreve na distribuição do lanche escolar mas de uma serie de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos do Primário. Entre outras atividades o PEE 2012 – 2016 inclui na sua estratégia:

- Integração de conteúdos sobre nutrição nos currículos dos diferentes níveis de ensino e nos programas de educação parental, complementando os programas desenvolvidos pelo setor da saúde;
- Atenção maior ao desenvolvimento da primeira infância através de parcerias com outros ministérios;
- Introdução de um programa de alimentação escolar na EP para as crianças mais vulneráveis.

Estas medidas visam implementar as recomendações que os governos do Mundo acordaram em Dakar 2000, cuja alínea b) do objetivo (7º) da Declaração de Dakar 2000 recomenda que os governos devem “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015”.

Embora todas as estratégias constem nos documentos de base, a nossa dúvida sobre sua correta implementação é suportada pelas declarações de uma das entrevistadas sobre esse apoio as crianças carenciadas, quando diz: “a Direção da Ação Social instituiu um subsídio para as famílias pobres. No entanto, para terem acesso a esse subsídio as famílias devem apresentar um Atestado de Pobreza que é como a certidão de nascimento, um documento que poucas pessoas possuem” (entrevistada nº 7).

Para a redução dos efeitos da pobreza das crianças nas zonas rurais, estas medidas são importantes, uma vez provada a sua eficácia na retenção dos alunos nas escolas como referido neste trabalho.

Ligação escola- comunidade

No âmbito da implementação das políticas educacionais nas escolas do EP2 no distrito de Malema destacamos a ‘ligação escola – comunidade’ como categoria de análise junto aos entrevistados, para melhor entendermos sobre a interação real entre a instituição escolar e os beneficiários do processo de ensino/aprendizagem, os pais e encarregados de educação assim como os líderes das comunidades visadas. Autores como Rampedi e outros destacam a necessidade de estreita ligação entre a instituição escolar – representada pelos diretores de escolas, professores e outros funcionários - implementadores de nível Básico das políticas (programas) emanadas aos níveis Super e Meso da educação.

Rampedi, (2003) adverte que:

o sucesso ou falha dos programas é muitas vezes determinado pelo apoio que os implementadores gozam dentro das agências de implementação. Contudo, mesmo que as orientações políticas sejam claras e bem comunicadas, se os implementadores não saberem o que fazer, a implementação pode ser frustrada ou tender para isso, ou podem ser rejeitados os objectivos das respectivas políticas pela comunidade local.

Nesse âmbito, procuramos ouvir dos entrevistados as ações que são levadas a cabo pelos referidos implementadores (diretores das escolas e professores) junto a população local para a difusão dos programas do governo sobre a educação para todos, as medidas que tomam nas escolas para garantir a continuidade dos alunos nas escolas, com particular incidência para a escolaridade obrigatória de 7 anos. As respostas foram as seguintes:

Ma direttore ala yawa annahima wera eyaka elá, mota nnerawu nivareke muteko nereke há, enlelihaka n'to we anashicola ehithompeke, anashikola ehihiyeke oshikola (Entrevistado nº 12). “Assim que os diretores regressam das reuniões, informam que este ano vamos trabalhar de maneira X, por exemplo, dizendo a nós que os alunos não devem faltar a escola, não devem abandonar a escola” (tradução). Esta posição é secundada pelo entrevistado (nº 13)- Enapakiwa ereunião, aa enaleliwan'to mamemburo ni mankarregado. Yitchaniweken'to, eleliheriueke mitchaka sowan'to oMalema iwe, wera nleliwaho tila wi anashkola essomeke ni ehithombequé.

“Convoca-se uma reunião, onde são ditos os membros e os encarregados de educação. Nessa reunião são divulgadas as orientações vindas do distrito de Malema, por exemplo, para dizer que o que fomos encarregados para vos dizer é sobre os alunos para estudarem e não

faltarem as aulas” (tradução). Esta posição foi secundada pelos entrevistados nº (14 e 15), ao acrescentarem dizendo que “os que não participam nestas reuniões são esses cujos filhos chegam a abandonar a escola”.

Em termos frequenciais, as reuniões como os pais e encarregados de educação são mencionadas quase por todos os entrevistados, o que nos leva a creditar sobre a sua efetivação. Esta nossa constatação é reforçada pelas palavras do diretor do departamento pedagógico da DPE de Nampula, entrevistado (nº1) que respondeu em português, quando diz:

“Bom. Em...há várias atividades por ex., nós aqui na Direção Provincial temos um Departamento que se chama de Programas Especiais. Portanto ele cuida de aspetos transversais; a saúde da criança, esses processos de controlo dos alunos, então quando se descobre uma situação dessas muitas vezes a gente vai a casa dos pais da criança para saber o que está a acontecer com a mesma, para estar naquela situação com indícios de querer abandonar”. O entrevistado (nº 5) que também respondeu em português, refere – “neste caso o professor sai vai procurar esse menino porquê está faltar. Vendo esses sinais de abandono da escola. Só que eu não sei se diria que é devido a influência regional, se o professor for a pressionar esse menino, ao regressar na escola, este mesmo professor corre o risco de ter problemas com os pais e encarregados de educação... com os próprios pais”.

Da análise que feita sobre estas declarações, ficamos convictos que o impacto desses encontro demonstra-se incipiente à medida que os professores ainda são obrigados a seguir atrás os seus alunos que faltam a escola. A falta de colaboração entre os encarregados de educação e as autoridades de educação é demonstrativa na alocução do entrevistado nº 5 quando diz – “se você pressiona o aluno a voltar, porque essa desistência pode ser mesmo de conhecimento deste pai encarregado de educação. Pode ser esse pai que leva o aluno para lhe ajudar nos trabalhos. Agora você como professor, quer interferir-se nesse assunto”. Por sua vez o entrevistado nº 3 mostra que há uma contradição entre o que os líderes dizem na presença dos professores e o que fazem na ausência destes, quando diz – “mas eles sempre têm garantido. Os líderes comunitários, aqueles que estão muito aproximados a escola tem garantido. Só que quando chega na prática são os próprios pais que dizem vamos a machamba...só é hoje só (risos). Depois... depois há-de voltar. Até há vezes que os líderes tem-tem nos autorizado para melhor formar outra comissão para capturar as crianças e pôr na escola. Isso tem-se feito no sentido de

tentarmos ganhar as crianças. Até há vezes que estamos no Bairro andar, as crianças nos vêm e fogem, aquelas que desistiram. Fugir para não nos ver, dizendo que aqueles ali num servem. Sim” (riso).

Este aparente medo pelos pais e encarregados de educação pode resultar da falta de confiança entre os implementadores e a população local e, também entre os mesmos em relação aos seus superiores hierárquicos de nível Meso, no sentido de duvidar do seu apoio em caso de risco de confronto com o pai do aluno. A esse respeito, a chefe da secretaria da EPC de Nampuro entrevistada nº7, que respondeu em português, pronunciou-se de forma seguinte – “o próprio encarregado é que leva o seu aluno, o seu filho vai para a machamba, contando que nun há-de reprovar porque já incluído nesse, nesse círculo de de de passagem automática. Sabe que quando chegar o último dia, ir participar a última prova, vai passar. Tão você que é professor se não cumpre com essa regra aí, também tem problema com a sua direção. Por sua vez membros da direção quando não querem também cumprir com esta questão, logo também tem problema com a direção distrital e o problema alastra se até a Nação”.

A passagem automática no ensino primário do 1º grau é vista pelos professores como causa do baixo aproveitamento escolar dos alunos e consequente prática de absentismo e abandono escolar em casos específicos. Com a referida passagem automática é de prever que os resultados escolares não sejam dos melhores. A propósito, alguns autores arrolam uma série de fatores que influenciam os resultados escolares, para além da questão mencionada pelos professores entrevistados.

Benavente, (1990), lembra que “as políticas educativas, formação de professores, modelos pedagógicos, análises curriculares, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo” são alguns dos fatores que influenciam os resultados escolares.

Da mesma forma Pires, (1991) apresenta seis causas do insucesso escolar: i) desfasamento entre a escola e a realidade do aluno; ii) débil cooperação da família com a escola; iii) resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade; iv) deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador; v) ausência de hábitos de leitura, e; vi) ausências de métodos de estudo.

Este conjunto de fatores mencionados pelos autores acima citados podem ajudar os nossos professores a abrir o horizonte de busca de outras razões de fracasso escolar nos seus estabelecimentos de ensino.

A falta de confiança entre os implementadores (diretores a vários níveis, gestores e professores) das políticas e os “politics makers” conduz à fraca implementação dos programas educacionais no caso vertente e as políticas e suas estratégias em geral. Dos relatos recolhidos das entrevistas parece haver discrepância entre os programas escolares e os dos pais e encarregados de educação ao nível das zonas rurais. Os pais mostram uma evidente secundarização da escola embora em palavras parece concordarem com ela. Conciliando com o nosso quadro teórico, destacamos Pérez, (2010) que observa que o Modelo *bottom-up* de implementação de políticas públicas, no que diz respeito aos seus pressupostos, corresponde ao enfoque sobre as estratégias, as atividades e as relações dos atores envolvidos com a prática de políticas públicas. Indica ainda que os pressupostos básicos desse modelo são a compatibilidade dos programas aos desejos, vontades e padrões comportamentais dos atores e o processo de descentralização (Pérez, 2010).

O Modelo *bottom-up* de implementação de políticas públicas a ser levado a cabo nas escolas do distrito de Malema podia reduzir o medo que os professores tem em tomar medidas locais para resolver casos comportamentais locais que nem sempre podem ser generalizados para o SNE. Este modelo garante os pressupostos da descentralização da educação para o nível local, porque os problemas locais (da base) são reportados para os níveis Meso e desse para o Topo, esperando-se que o feed back tenha em consideração as realidades do local onde o caso é reportado.

O Modelo de implementação (Variable Clusters) de Horn e Meter, (1977) aponta que o sucesso ou falha dos programas é muitas vezes determinado pelo apoio que os implementadores gozam dentro das agências de implementação. Contudo, mesmo que as orientações políticas sejam claras e bem comunicadas, se os implementadores não souberem o que fazer, a implementação pode ser frustrada, ou os implementadores podem rejeitar os objetivos das respectivas políticas. Aqui importa destacar a política de passagem automática no EP1 que os professores acham ser problemática para o controle do absentismo e respetiva persuasão ao aluno que agora parece não fazer caso do absentismo pela confiança que tem de transitar o ano desde que participe na última prova da disciplina.

Como atrás nos referimos, a questão de acusações mútuas tomam o formato de auto – defesa em ambas partes, pois os professores acusam os pais de serem promotores do absentismo nas escolas e estes, por sua vez, acusam os professores de ausências frequentes nas escolas, o que cria preguiça nos alunos em irem a escola onde não vão encontrar o professor.

Em defesa, os professores dizem: “nos tempos, os pais compreendiam que os seus filhos tinham que estudar para adquirirem níveis diferentes dos seus. Diziam por exemplo, Eu sou burro, somente sou camponês mas o meu filho deve ser pelo menos um...tratorista ou uma coisa qualquer. É o que não se verifica hoje” (entrevistado nº 9). Esta reação do professor segue-se a reivindicação dos pais e encarregados de educação que colocam o problema das desistências de seus educandos como resultado da falta de Escolas Primarias Completas (EPCs) que leccionam da 1ª a 7ª classes nas zonas onde os alunos iniciam o processo de aprendizagem.

As acusações mútuas entre os professores e a população local sobre as culpas no comportamento dos alunos demonstram uma fuga de responsabilidades de ambas partes. A professora da 6ª classe, entrevistada (nº 5) que respondeu em português continuou dizendo: “tão eu diria um pouco quando dizem que não existem EPCs, é mentira. Os nossos encarregados não estão interessados em pôr o aluno a estudar”. Por sua vez os pais dizem: - entrevistado (nº 12) *I tampé thó, mapurussore mahiku makina ankhala oVila, anamuane ále yayawó solelo va, etchikelao somalo ehimpuanhawo purussore, yavinhaka vavá ammora othompan'to. Va hihale'to eshikola enya otchikelaka otchuli'*

“Muitas vezes, os professores ficam na Vila (vila de Malema-sede do distritos) e as crianças quando vão a escola num dia não encontram o professor, voltam no dia seguinte, de novo sem encontrar o professor na escola, dali começam a faltar. Dessa forma a escola não avança” (tradução).

A questão da distância entre a casa e a escola é mais notória nas escolas do EP2. Assim, estas longas distâncias são consideradas pelos entrevistados como um risco para as raparigas mas o pessoal da educação no distrito em nenhum momento se referiu como causa do abandono escolar. Em contra partida, os pais consideram como motivo pelo qual preferem manter as suas filhas em casa, como afirmou entrevistado (nº 13) “as nossas filhas fogem do

trabalho doméstico com o pretexto de que têm de sair cedo pois a escola fica muito longe. Pelo caminho acontece muita coisa e até ficam grávidas...”.

Tendo como suporte o contexto local onde decorreu o trabalho de campo estamos convencidos que os programas educacionais no distrito de Malema são conduzidos de forma deficiente devido à falta de confiança mútua entre a população local e os professores. As acusações demonstram falta de comunicação séria para o tratamento de assuntos de interesse local. Os encontros que se afirma terem lugar são de carácter “viemos para dizer isto e aquilo e fiquem a cumprir”.

Como Rampedi (2003) observa, “os teóricos da questão da implementação de políticas advertem que em estudos desta natureza há que ter em consideração, e de forma séria, as seguintes questões: “a negociação, a pressão e o feedback administrativo”.

As condições económicas (necessidade de recursos) influenciam as chances de uma implementação bem-sucedida de políticas a todos os níveis. Dependendo do tipo de necessidades, o implementador pode rejeitar certos padrões. Os recursos da comunidade devem ser também tidos em consideração porque há comunidades que têm capacidades de levar a cabo programas subjacentes, fora dos discursos políticos (Rampedi, 2003).

Tendo em consideração à discussão da questão da implementação das políticas educacionais em Moçambique, podemos concluir que são implementadas de forma insuficiente. A propósito da nossa conclusão, o Plano Estratégico de Educação 2011 – 2016 observa:

Há várias razões que podem explicar a não participação ou retenção no sistema, como a distância até a escola nas zonas de população dispersa, as condições económicas das famílias para suportar os custos diretos e/ou indiretos com a educação, a falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais, aspetos culturais, precariedade das condições das escolas o que desmotiva a ida à escola, ausências frequentes dos professores, e outros. Muitos destes motivos estão ligados às fraquezas na implementação dos vários programas (políticas educacionais) existentes.

O que está entre parênteses na citação é tradução do autor do trabalho.

4.2.1.2. Indicadores de combate ao abandono escolar

Dentro desta categoria de análise, nosso objetivo orientou-se à questão de detecção seja acidentalmente ou por insistência no uso de palavras que demonstrem preocupação dos pais e encarregados de educação sobre o abandono escolar dos seus educandos, pelo que aqui transcrevemos na íntegra exemplos de algumas alocações dos entrevistados que se pronunciaram.

Entrevistado (nº 12)- Nnera nalelaka, ashipapayene ni anamuanene we mas eshikola enkala ethu yorera, porque muthu mahikuano wahisoma, nari muiritchá watumihaka onamuiyehiwa vabalançani”

“Temos dito aos seus pais e aos alunos que a escola é uma boa coisa, porque nos dias de hoje, se a pessoa não estudar, você é roubado na balança ao vender a sua mercadoria” (tradução).

Entrevistado (nº 3) respondeu em português nos seguintes termos:

- sim, porque se chamarmos é difícil virem. Então chegamos, conversamos com o pai na presença do aluno para informar pai, deixa esta criança estudar...amanhã, vai-lhe salvar e vai salvar a família toda. Esta atividade que agora estão a fazer é uma atividade muito passageira.

Então dali...se a criança continuar a faltar, tão é que vamos com os líderes comunitários para poder ainda tentar conversar com o pai. Até há vezes que os líderes tem-tem nos autorizado para melhor formar outra comissão para capturar as crianças e pôr na escola.

Esse trabalho é promovido pelo Serviço Distrital de Educação que fica alargada às ZIPs e das ZIPs vai até às escolas. O que se faz é fazer diligência, fazer tanto, tanto o envolvimento da comunidade, tanto até não sei bem bem devia ser aquela gestão participativa..., sim, então os pais são mobilizados tanto a partir dos líderes comunitários, aqueles que representam a comunidade na escola. Então, tem-se feito algumas palestras, amostrar hê o objectivos do ensino. Hê, também tem-se feito, isso associado com outras palestras que vão para desmotivar de que não devem aderir aos casamentos prematuros.

Entrevistado (nº 9)- Uma delas é a que ...um o professor que é diretor de turma daquela classe é orientado em perseguir o aluno até em casa dos pais ou encarregado da educação, para procurar as medidas que leva o aluno faltar na escola, a não chegar. Então, depois o pai ou encarregado de educação é solicitada junto conversa com a Direção e daí o aluno é mobilizado para continuar a estudar.

Em oposição à intenção de combate ao abandono escolar, um professor da EPC de Nampuro (entrevistado nº 5), volta a culpar os pais de pouco fazerem para evitar o fenómeno

em estudo – “nu...esses influenciam negativamente para a frequência do aluno na escola. Eles são os primeiros que dizem vamos a machamba mas sabem que 6 horas o aluno tem que estar na escola”. Nessa ordem de ideias, a resposta do entrevistado (nº 12) parece confirmar a afirmação do professor acima referido, por nos parecer resposta tímida e que denota culpabilidade interna do respondente; - “temos dito aos seus pais e a eles mesmos que a escola é uma boa coisa...”.

Neste sub-tema das políticas educacionais concluímos que a forma de implementação dos programas educacionais no distrito de Malema segue o modelo Top-Down, um modelo que muitas vezes exclui o diálogo entre os intervenientes do processo de ensino/aprendizagem local. A confirmação dos professores e mesmo dos pais sobre a existência de reuniões nas escolas e acusações mutuas sobre os problemas dos alunos demonstra que o tipo de reuniões de carácter impositivo. Os dirigentes da educação ou professores limitam-se a transmitir o que recebem de cima, dando pouco interesse às reclamações dos pais e encarregados de educação. Em toda extensão da análise deste sub-tema, não fica clara a intenção de atender a questão da transformação das EP1s em EPCs para facilitar a conclusão das sete classes obrigatórias no local onde o aluno entra pela primeira vez na escola.

4.2.2. Sobre a Influência dos aspetos culturais no abandono escolar

No concernente à análise do fenómeno do abandono escolar dentro da perspectiva da cultura do povo Makua (macua) centramos a nossa atenção para a influência dos ritos de iniciação (educação tradicional) dos adolescentes de ambos os sexos, as representações sobre a escola pública sobre o abandono escolar e a difusão cultural. Assim, as questões orientadoras foram colocadas nos termos seguintes: *até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas? -que perceções (representações) têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública e, finalmente, será que o processo de difusão dos elementos culturais desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul do país produziram mudanças na cultura matrilinear dos macuas?*

A sequência de análise do sub-tema “Cultura local” obedece à seguinte ordem: a questão dos casamentos prematuros na escola obrigatória, perceções dos pais e encarregados de educação sobre a educação escolar e as mudanças na cultura matrilinear dos macuas.

Casamento prematuro na escolar obrigatória

A escola obrigatória em Moçambique tem início na 1^a classe e termina com a conclusão da 7^a classe, sendo a idade de ingresso aos 6 anos, e a conclusão prevista aos 12 anos de idade quando sem repetências. Contudo, nas zonas rurais onde as distâncias casa – escola são longas e as condições de crescimento das crianças são difíceis devido à falta de alimentação saudável e assistência médica e medicamentosa à altura das suas necessidades, os pais optam por matricular os seus educandos um pouco mais tarde, o que pode ser aos 7 ou mesmo 8 anos de idade, em casos extremos. Esta situação impõe que alguns alunos/as concluam a 7^a classe aos 13, 14 ou mesmo aos 15 anos de idade.

A prática de casamentos prematuros em Moçambique tem vindo a merecer grande atenção por parte do Governo, por considerar esta prática prejudicial aos planos de desenvolvimento humano das futuras forças produtivas do país.

À luz dessa preocupação do governo, em 2015 um estudo sobre a vulnerabilidade da rapariga no final do Ensino Primário e início do Secundário foi levado a cabo pela Direcção Nacional de Programas Especiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para aferir as principais causas desse problema social. Os resultados do referido estudo apontam para fatores relacionados com a “Modernidade” e fatores Socioculturais como sendo algumas das causas da vulnerabilidade da rapariga face aos casamentos.

“Modernidade” é um conceito complexo que vem mudando de significado ao longo do tempo, desde que foi usado inicialmente no século V (d. C.) no contexto da rejeição do paganismo e inauguração da nova era cristã, até a presente época em que, para além do sentido de contraste em relação ao passado, promove a inovação (MEDH, 2015).

O estudo de que temos feito referência, aponta alguns fatores socioculturais modernos veiculados pelos processos de globalização, muitos deles ainda em estado de aculturação inacabada por parte de várias franjas da sociedade, sobretudo os meios periurbanos e rurais, tais como os produtos da indústria cultural, nomeadamente os cinematográficos (incluindo as novelas), os clubes noturnos, a prostituição “industrial”, as barracas, a moda, etc., como participando nesta vulnerabilização da rapariga.

Todas as categorias de entrevistados que fizeram parte deste estudo consideram que a sociedade moçambicana coloca o casamento no topo da hierarquia de valores. No entanto, em quase todos os grupos étnicos, e com maior influência nas áreas periurbanas e rurais o

casamento possui características tais que é marcado pela prematuridade do envolvimento da mulher (MEDH, 2015).

O referido estudo dá exemplo da província de Sofala (Centro do país) onde os entrevistados admitiram também que, apesar da grande expansão da rede escolar depois da independência, a utilização da rapariga para os trabalhos domésticos, incluindo a machamba e os “casamentos prometidos”, como forma de pagamento de dívidas, principalmente aos curandeiros, eram fatores importantes da vulnerabilidade da rapariga em idade escolar.

Segundo o UNICEF, o casamento prematuro está associado a um risco significativo de não concluir o ensino primário e iniciar o secundário. As mulheres que se casam cedo concluem o ensino primário com menos frequência do que aquelas que não o fazem (UNICEF, FNUAP e CECAP 2011).

Resultados de um artigo de pesquisa intitulado “Ritos de iniciação são a causa dos casamentos prematuros”, de autoria de Virgílio Dengua, levada a cabo na província de Nampula e publicado no jornal “Verdade” de 4 de Dezembro de 2014, confirmaram que os órgãos comunitários reconhecem que, de certa forma, os ritos de iniciação influem na explosão de casos de casamentos prematuros. Um dos elementos entrevistado pelo autor do artigo, líder comunitário local (Eduardo Muasabão) defendeu que, *por vezes, os órgãos tradicionais não possuem mecanismos suficientes para parar com aquela prática ilegal*. Além disso, ele lamentou o facto de algumas crianças, principalmente as do sexo feminino, gozarem de liberdade excessiva que as leva a pensarem que podem experimentar tudo o que quiserem.

Segundo revela o nosso quadro teórico, os ritos de iniciação enquadram-se nos sistemas socioculturais dos diferentes grupos étnicos da sociedade moçambicana como planos de preparação da passagem e introdução dos indivíduos aos diferentes papéis sociais pré-estabelecidos na sociedade. Nesse sentido, em relação ao casamento, os ritos de iniciação encerram uma etapa em que os indivíduos são preparados para vida adulta. Nessa fase as raparigas são instruídas sobre como lidar com o parceiro sexual (homem) sobretudo no contexto do casamento.

Nos *macuas* e outras culturas afins cobrindo as províncias da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, os ritos de iniciação femininos são realizados em três fases. As primeiras duas dizem respeito a aspetos introdutórios da feminilidade e são orientados para as

regras de higiene e ao respeito que se deve ter em relação às pessoas mais velhas e são designadas de “onvoloiha” e “achileia” respectivamente em Macua e em Lomwé. Esta prática encontra-se igualmente bem enraizada na cultura da sociedade moçambicana e é muito exercida nos meios rurais e periurbanos, constituindo também fonte de honra e valorização da rapariga (e rapazes) predispondo-as ao casamento.

Perante esta realidade sociocultural dos macuas e não só, levamos a cabo o presente estudo para, de forma particular, discernir o seu peso no abandono escolar no distrito de Malema. Era nossa intenção saber *até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas*. As respostas dos nossos entrevistados são apresentadas a seguir:

O nosso entrevistado (no 1), que respondeu em português, disse: -

sim, isto... apesar de não termos um estudo... não foi feito um estudo que possa provar isso. Mas nós desconfiamos que os ritos de iniciação até certo ponto contribuem para isso. Porque há opiniões que dizem que lá nos ritos de iniciação as meninas são aconselhadas que a partir daquele momento que entram nos ritos de inicialização, então faz de contas que elas já passam para a fase adulta. Então não sei que tipo de informações tem lá para elas passarem a não ter medo de homens, sei lá... mas nós desconfiamos que os ritos de iniciação podem contribuir para esse processo de abandono escolar.

Entrevistado (n° 2) também respondeu nos termos seguintes: - bom... isso posso dizer que...mas as mães pensam que a menina casando é uma das formas de se livrar das suas responsabilidades para com elas.

O entrevistado (n° 3), que respondeu em português, associa a questão da influência dos ritos de iniciação no casamento prematuro à cultura local, quando afirma; -“então este problema já posso então assumir com esse, associar um pouco com estas questões culturais. Sim as crianças depois de aprender qualquer coisa no ensinamento nos ritos de iniciação, então tentam experimentar. Exatamente isso começa de 5^a a 6^a se escapar alí, na 7^a classe nun scapa. (riso) éé... isso acontece”.

Como se referem os estudos passados em revista, os nossos entrevistados reconhecem de forma tácita, a influência dos ritos de iniciação no fomento dos casamentos prematuros no distrito. Contudo, os seus discursos demonstram tendências de reservas na abordagem desse fenómeno de forma categórica, porque em nossa opinião, são parte dessa mesma cultura e, por essa via, não pretendem manifestar negação dos seus próprios valores. A propósito, o

entrevistado (nº 2) disse: “bom, nós não podemos culpar os ritos de iniciação. Até pelo contrário os ritos de iniciação ajudam a criança a conhecer o seu mundo. Quem conhece o seu mundo conhece os seus aspetos negativos e os positivos e sabe o que é que pode fazer com os pontos negativos, e o que pode fazer com os aspetos positivos. Então nós não podemos culpar esta situação, porque ajuda a criança para o seu crescimento”.

Esta forma de análise é secundada pela entrevistada nº7 que ao responder em português disse: - “ultimamente pode ser o motivo...mas não é bem bem bem aquilo que nós estamos a pensar.

Eu penso mesmo que o tempo é que está muito virado. Não é bem bem a cultura dos macuas. Eu diria que é o tempo que chegou. É o tempo. Porque o tempo dos nossos antepassados e este, é diferente. Os alunos quando saem daqui estão aderidos no negócio”.

A entrevistada (nº14) que respondeu em língua local, disse: - *mas akhala muánene hannanariha, yále to ananarihá anamuanénen'to; muriméne oyareriuaiye. Pode ah ...anenhene yari ehikhale eshkola yeyo assa ovaraka yeyo.*

“o não se comportar bem depende de cada criança; depende do seu coração desde a nascença, não depende da influência dos ritos de iniciação (cultura). Mesmo se não fosse a escola ela ia fazer o mesmo” (tradução).

Neste caso a entrevistada introduz uma nova abordagem ao considerar as ações do aluno/a como resultando do comportamento individual. Contudo, o entrevistado (nº 9) adverte que o casamento prematuro não é tão frequente nas escolas do EP2, adiantando que se eles abandonam, será por causa da cultura do próprio povo. Neste caso, ele faz uma ligação direta entre o fenómeno do abandono escolar no distrito com a cultura local do povo, o que contradiz com a análise feita pelos entrevistados atrás passados em revista, sobre essa matéria. Enquanto uns minimizam a influência da cultura local no abandono escolar dos alunos/as, outros a apresentam como causa principal do fenómeno. Estas contradições podem inserir em si uma verdade, que pode ser a confirmação das nossas suspeitas de que os fatores culturais interferem, até certo nível, negativamente no processo de ensino/aprendizagem em Malema.

Nas zonas rurais, onde a maioria dos pais e especialmente as mães são analfabetas ou têm baixo nível de escolarização, a pobreza aumenta ainda mais o ceticismo em mandar as

raparigas á escola. Para os pais, o mais importante é que a rapariga arranje um marido o que os aliviaria dos encargos que esta representa.

Há um conflito entre o que as raparigas aprendem na escola e o que aprendem nos ritos de iniciação. Este dilema influencia as decisões dos pais quanto á educação da rapariga. Na realidade vivida nas zonas rurais, os pais consideram estes ritos de grande importância pois as raparigas aprendem a ser boas mães, boas esposas, são lhes ensinadas assuntos sobre a sexualidade e ainda aprendem a respeitar os adultos. Depois dos ritos, um grande número de raparigas desiste, porque estão prontas para se casarem.

À medida que se aproximam as zonas do litoral de Nampula, onde predomina a cultura Islâmica, a questão da escolarização da rapariga perde o valor.

Uma mãe entrevistada no litoral – distrito de Mogincual que pediu para que não fosse gravada em *voice* o seu depoimento mas com apontamento posterior à conversa sobre questões do abandono escolar e dos ritos de iniciação feminina respondeu nos termos seguintes: “nós não estamos a ver a utilidade do que os nossos filhos aprendem na escola. Nos ritos de iniciação sim, as meninas aprendem coisas importantes para a vida delas e de nós todos”.

Procuramos entender as razões do abandono escolar em particular e deparamo-nos com a seguinte explicação: “aqui muitos valorizam a Madrassa (escola muçulmana) e a pesca”. O régulo, o chefe da localidade, o chefe do posto marítimo e o extensionista agrícola confirmaram que existem quatro escolas primárias feitas de material convencional, das quais duas são do primeiro grau (leccionam da 1ª à 5ª classe) e outras duas escolas primárias completas (da 1ª à 7ª classe).

O chefe da localidade disse que, os pais e encarregados de educação naquela localidade não faziam grande esforço para ver os filhos e educandos sentados o ano inteiro na escola. “As crianças vão à escola massivamente nos primeiros três meses do ano letivo. Depois começam a descontinuar até as escolas estarem às moscas”.

À luz do que vem dito pelos nossos entrevistado pode-se concluir que, embora as causas do fenómeno sejam múltiplas, o abandono escolar no distrito de Malema é também influenciado em menor escala pelos ritos de iniciação, com maior destaque para as raparigas.

Como ilustra o nosso quadro teórico, Na sociedade makua, como em qualquer sociedade humana, a idade adulta é caracterizada, sobretudo, pela formação de uma nova família através do casamento. O casamento na sociedade macua é uma das etapas da mudança mais importante, porque implica a mudança da família e de residência de um dos cônjuges, neste caso, o homem. Torna-se de capital importância destacar que o casamento macua é uxorilocal, pois, à diferença das outras tradições do mosaico cultural moçambicano, aqui o noivo é quem se integra no grupo familiar da esposa. Os noivos constroem a sua casa no conjunto residencial da família da mulher. Uma família com muitas filhas forma um aglomerado populacional importante; daqui o valor do casamento nesta sociedade.

Percepções sobre a educação escolar pública

A partir de relatos e fatos de que fomos tendo conhecimento ao investigarmos os aspetos socio-culturais do nosso público-alvo, surgiu-nos a ideia de que estas populações construíram uma imagem negativa sobre a escola pública. O exemplo é de uma mãe com quem tivemos contacto informal, como forma de garantir o seu à-vontade pois, de outra forma, quando se apercebem que o entrevistador não é da sua confiança porque não vive com eles ali, eles procuram dar respostas ideais e não exteriorizam o que lhes vai no interior.

Para criarmos mais aproximação com eles decidimos comprar uma bebida alcoólica local, chamada “otheka”, uma cerveja local fabricada com base no farelo de milho e mapira germinada, seca e moída que serve de fermento. Durante o consumo da mesma e quando achávamo-nos mais próximos e familiarizados com eles procuramos saber de uma mãe presente a sua percepção sobre a escola pública, a qual respondeu nos seguintes termos: “nós não estamos a ver a utilidade do que os nossos filhos aprendem na escola. Nos ritos de iniciação sim, as meninas aprendem coisas importantes para a vida delas e de nós todos”. Foi com base nesta resposta que decidimos incluir na nossa pesquisa a questão das representações, no caso vertente, das percepções da população local sobre a escola pública. Não pretendemos contudo, analisar esta questão seguindo os métodos de investigação em representações, o que não constitui opção para o estudo do nosso objeto mas no âmbito de valores partilhados por aqueles indivíduos abordados pelo pesquisador.

Flament desdobra-se em considerar as representações sociais como “um conjunto organizado de cognições relativas a um objeto, partilhadas pelos membros de uma população homogénea em relação ao mesmo objeto” (Flament, 2003). Relativamente a questão das

representações, Santiago reconhece a existência de divergências em certos aspetos nos resultados de estudos dessa matéria, contudo, assegura-nos que a influência da família e do meio social têm grande peso nas atitudes do aluno em relação à escola (Santiago, 1996). Daqui a necessidade de visitarmos estas perceções dos pais e encarregados de educação sobre a escola pública. Para o efeito, colocamos questões aos entrevistados que responderam de forma seguinte:

Entrevistado (12) - *Ii, mas eshkola tiórera pahii muána ossoma. Inamuera pahii ishkola iyó irakamennléne. Anamui aphiaru 4^a ee 3^a anampatchera to oneha to, otchikela otchulí, porque*

n'to oya oTui onona orakama. Omalema orakama, hee nomalemaiwe ontchunea mutchú olike wasse elugari, ohaléken'to muánole ommántariki;- a escola é boa coisa para a criança aprender. O problema é que essas escolas estão longe. É que quando faz a 4^a classe começam também a voltar atrás porque a EPC de Tui fica longe. Em Malema também é longe e lá em Malema, é preciso primeiro arranjar lugar de hospedagem e só depois é que pode mandar para lá continuar com os estudos (tradução).

Segundo a alocação desta entrevistada deixa transparecer que muitas crianças das escolas do EP1 nas zonas rurais quando concluem a 5^a classe ainda pequenas e por não existir EP2 perto optam por repetir a classe concluída até que tenha idade suficiente para enfrentar a distância até a próxima EP2. Esta situação pode levar o aluno/a a desistir da escola, caso encontre uma ocupação local que em muitos casos acaba desembocando em casamentos prematuros para as raparigas e trabalho infantil para os rapazes.

Um encarregado de educação em Nómola, tendo-se expressado em português especificou que a situação é mais difícil para as raparigas e ilustrou nos seguintes termos: - “Para alcançarem a escola de EP2, os nossos filhos caminham 6 a 8 km por dia e voltam à noite da escola. Temos medo que nossas filhas sejam violadas pelo caminho à noite, de regresso à casa. Não é por causa de casamentos que as nossas filhas deixam de estudar, mas porque a escola fica muito longe”.

Embora a maior parte ache que a escola é boa coisa, pois, ela ajuda a preparar os seus educandos para o seu futuro, ainda existem alguns pais nas zonas rurais que não alcançaram esse entendimento e acham que pôr o filho/a a estudar é garantir o emprego e, consequentemente, o salário dos professores, como se refere o nosso entrevistado (nº 1)

- há pais, (..) acabam discutindo com o professor numa que, “você está a gingar porque está a trabalhar, receber por causa do meu (...) dos filhos. Então... eles acham que o professor para ter vencimento é porque está a dar aulas aquelas crianças, pronto... como forma de prejudicar o professor para não receber vencimento, prefere retirar o filho da escola pensando que assim que o professor não vai ter alunos para dar aulas, não vai receber seu vencimento.

Esta ideia contrasta com o pensamento de alguns pais que não tendo tido oportunidade de estudar no passado colonial, lamentam a atitude de seus educandos que, na sua opinião, desperdiçam as atuais oportunidades criadas pelo governo nomeadamente, a disponibilidade de escolas quase em todo espaço habitacional, a oferta do livro escolar no EP, entre outras facilidades. À propósito, o líder comunitário da EPC de Tui – Posto administrativo de Mutuali distrito de Malema pronunciou-se nos termos seguintes:

- *mion'to nave kintchuna sana. Até mi kinnera yari ewora yele karaka mmiravo, hano mi kissommene. Van'to kinanlela we anamuane yala kayanraka kantchuna wi essommene enakajutari. Wawito anenaya enona evita okueya, porque to mutchu onnona evita okueya* (entrevistado nº 16); - eu quero muito bem. Até eu digo, se fosse aquele tempo em que eu era criança, já teria estudado. Assim, choro para que estas crianças que nasci estudem e me ajudem, de tal forma que eles mesmo vejam as suas vidas facilitadas, visto que quem estuda vê a sua vida facilitada (tradução).

Aqui ressalta a percepção de que estudar facilita a vida futura do indivíduo, ideia materializada localmente em atos de controlo pessoal na venda dos seus produtos agrícolas no período das campanhas de comercialização. Acontece porém que devido à falta da “literacia matemática”, comum entre produtores que participam na campanha de comercialização agrícola local, são aldrabados e roubados pelos compradores das mercadorias na pesagem e, até certo ponto, na marcação dos preços dos produtos. Esta angústia foi manifesta por alguns entrevistados neste trabalho.

Segundo nos recorda o nosso quadro teórico, estudos relacionados com a problemática das representações sociais sobre a escola comprovaram que os pais não atribuem o mesmo significado à escola tendo em consideração a sua inserção no conjunto da estratificação social (Santiago, 1996). Esta constatação não se limita apenas ao sector dos pais das zonas rurais, mas em geral.

Num estudo sobre as diferentes representações da educação escolar em vários grupos sociais no meio urbano, Weler, (1976) constatou precisamente, esta diferença de posições. Dos resultados que conseguiu, para o grupo social desfavorecido, a escola surgia como uma necessidade para a preparação para o trabalho constituindo um suporte de saída da situação social presente. Nos outros grupos verificou-se uma solidariedade entre os projetos de futuro e as representações atuais da escola.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos pais e encarregados de educação sobre a questão da distância casa-escola são unânimes em afirmar que a escola abre os horizontes às crianças para o mundo moderno. No entanto este sentimento não consegue superar a falta de confiança sobre a utilidade das habilidades que se aprendem na escola e que têm pouco valor no contexto rural local.

A questão da distância casa-escola aparece em quase todos os discursos dos entrevistados das zonas rurais, caso que é minimizado pelos professores e dirigentes da instituição escolar tanto ao nível provincial como distrital, evocando falta de interesse dos pais e encarregados de educação em fazerem mais pelos seus educandos. Fazendo avaliação da situação socioeconómica dos mesmos notamos que a insuficiente cobertura da rede escolar resulta na necessidade de uma grande parte de estudantes, residentes em localidades onde tal cobertura é insuficiente, de se deslocarem para locais distantes das suas zonas de origem, onde irão viver principalmente com os seus familiares, se os tiverem na zona, para terem acesso à educação no EP2 e ensino pós primário.

Experiências nesse sentido existem por exemplo, na província de Tete- Centro do país. Na escola completa do distrito de Mange em Tete, como alternativa para os alunos provenientes de outras regiões e que querem continuar a estudar, os pais tiveram a iniciativa de construir casas dentro do quintal da Escola para os seus filhos. Estes recebem o apoio e proteção dos professores, membros do conselho de escola e líderes comunitários. Neste caso vertente encontram-se 15 casas construídas onde vivem em cada uma delas um a dois estudantes que permanecem durante a semana e deslocam-se para suas casas de família aos fins-de-semana para visitar os parentes suprirem-se de alimentos. Não se regista ainda a presença de mulheres neste esquema. Para superar essas dificuldades alguns pais optam, em última estância, por alugar casas para a acomodação dos seus educandos (MEDH, 2015).

Mudanças na cultura matrilinear da sociedade macua

Nas sociedades matrilineares, o local de residência é o da família da mulher e o pai social dos filhos do casal é o irmão da mulher; enquanto nas sociedades patrilineares, o pai social é o pai biológico e os filhos pertencem à família do pai. Estas realidades do mosaico cultural do povo moçambicano despertaram interesse no autor do presente estudo, sobre a necessidade de perceber o estágio atual da vigência destes dois paradigmas culturais e a sua possível influência no comportamento dos pais e encarregados de educação em relação a tutela dos filhos e sobrinhos que constituem a massa estudantil local. Com o objetivo de perceber se os empréstimos dos elementos desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul de Moçambique produziram mudanças na cultura matrilinear do povo macua de Malema formulamos a seguinte questão orientadora:

- *será que o processo de difusão dos elementos culturais desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul do país produziram mudanças na cultura matrilinear dos macuas?* Esta questão surgiu por causa da mobilidade das pessoas de várias regiões do país e a heterogeneidade cultural dos casamentos que caracteriza a sociedade moçambicana do pôs – independência.

A difusão cultural neste trabalho é vista desde o ponto de vista dos empréstimos de elementos culturais que ocorre quando duas ou mais culturas convivem no mesmo meio social ou geográfico. Entende-se por *difusão* “a transmissão de elementos culturais de uma sociedade para outra” (Linton, 1936), “transmissão cultural consumada” (Herskovits, 1948).

A difusão contribui inegavelmente para o progresso dos povos e para o crescimento cultural da humanidade em dois sentidos: a) estimulando o crescimento da cultura como um todo; b) enriquecendo o conteúdo das culturas particulares (Martinez, 2014).

No passado, aventava-se a hipótese de que o governo colonial tendo-se apercebido da diversidade cultural-linguística do povo Moçambicano, aproveitou-se disso como tática de dividir para reinar. Segundo essa tática, algumas tribos (culturas) eram superiores em relação às outras. Dessa forma, estavam criadas as condições para a existência de choques entre tribos (culturas) e, conseqüentemente, entre regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique. O interessado pela divisão podia, assim que para ele fosse importante, incutir na mente de uma determinada tribo em como fosse superior às outras. Essa situação afetava seriamente o relacionamento entre moçambicanos de várias culturas e línguas, com destaque

para o matrimónio. No passado não era comum um indivíduo do Sul do país ter por esposa uma mulher do Norte ou Centro do país e vice-versa.

Esse paradigma imposto aos moçambicanos prevaleceu durante a formação dos Movimentos de Libertação. No caso moçambicano, seguindo essa lógica formaram-se três movimentos: UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) – congregando maior número de indivíduos da região Sul; MANU (*Mozambique African National Union*) – de maioria dos indivíduos das tribos do Centro e UNAMI (União Nacional para Moçambique Independente) – maioritariamente dos indivíduos das tribos do Norte de Moçambique.

Eduardo Chivambo Mondlane 1920 – 1969, antropólogo moçambicano e ex-funcionário das Nações Unidas, provavelmente, tendo observado os movimentos de libertação angolanos que já lutavam contra o colonialismo divididos em três movimentos, senão mais (MPLA, UNITA, FNLA ...) propôs a unificação dos três movimentos moçambicanos para formar uma única Frente (Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO), o que lhe valeu o título de fundador da Unidade Nacional, desiderato defendido até aos nossos dias para a manutenção da unicidade do país e dos moçambicanos, em tempos de Democracia multipartidária.

Com esse feito histórico moçambicano, o paradigma então vigente muda para a convivência entre tribal (entre cultural) o que viabilizou desde o tempo da própria luta armada e depois dela, o casamento entre indivíduos de tribos e culturas diferentes. São exemplos vivos, os casamentos dos ex-presidentes de Moçambique Joaquim Alberto Chissano – da tribo *changana* (Sul do país) com Marcelina Chissano – da tribo *maconde* (Norte do país) e Armando Emílio Guebuza - da tribo *Ronga* (Sul do país) e Maria da Luz Guebuza - da tribo *Shitewe* (Centro do país). Estes e outros casaram-se nestes moldes durante a luta armada de libertação e depois dela. A propósito da unidade nacional, o primeiro presidente de Moçambique Samora Moisés Machel - da tribo *changana* (Sul do país) – nos seus característicos comícios populares, em tom de apelo à Unidade Nacional cantava; *Acuna mutchangana, acuna mussena, acuna Macua, vamoçambicano hinkweru soswi* - Não há changana, não há massena e não há macua; agora somos todos moçambicanos (tradução).

De salientar que a tribo changana é uma das tribos do Sul do país, a tribo massena é uma das tribos do Centro do país e Macua é uma das tribos do Norte do país.

Como dito no início desta subsecção, nas sociedades matrilineares, o pai social dos filhos do casal é o irmão da mulher – caso das províncias da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa; enquanto nas sociedades patrilineares, o pai social é o pai biológico e os filhos pertencem à família do pai – caso das províncias do Centro e Sul de Moçambique. Foi com base neste cenário socio cultural e paradigmático que elaboramos e lançamos questões aos nossos entrevistados de Malema e alguns do distrito de Mogincual, litoral da Província de Nampula.

As questões colocadas aos entrevistados procuravam saber sobre a prioridade que um pai ou encarregado de educação dava entre seus filhos e seus sobrinhos, filhos de sua irmã. Por exemplo, - *se o senhor tivesse dois educandos (seu/sua filho/a e seu/sua sobrinho/a) em idade escolar e não tivesse condições económicas para pôr os dois a estudar, quem optaria por enviar primeiro para escola? Porquê?* As respostas a esta pergunta foram seguintes:

entrevistado (nº 12) – *mas mio vá, ohima ekekhai mahikuano owahunno, mutchu onampatchera muanawe, ovinhaka ommukelela mussuluawe, como muhakhu owahunno opuanhawaia oshupa. We wampatchere mushula, muanawe omuhiye, mutchu onaiwanana na'muarie, okhala omakuanin'no. Onampatchera mutchu muanawe, ovinhakan'to ommukeliha mussuluá. N'nha akala anawera owópopanha mussuluawe, muanawe; yawo atchu anaiwera. Mas vale tiorera owopopanha othene yassomaka.*

Cá por mim, falando a verdade, nos dias que passam, aqui na nossa zona, na verdade a pessoa começa por enviar à escola o seu filho e só depois é que envia o seu sobrinho, já que ganhar riqueza não é fácil. Se comesas pelo sobrinho deixando o seu filho, a pessoa não vai se entender com a sua esposa, aqui entre os macuas. Começa pelo filho e só depois o seu sobrinho. No entanto, os que conseguem levar os dois ao mesmo tempo são os que têm poder económico. Contudo, seria muito bom levar os dois irem (tradução).

Entrevistado (14) - *Kayá ompatchera muanaka*". *Niwoko wera wi ephomaka. Kayá ompatchera mmalapo yowo áii* (riso).

Começaria pelo meu filho. Pela razão de ser meu sangue. Sim, começaria por esse não familiar (riso) (tradução); entrevistado (16) – *Kanvonha muanaká*". *"Niwoko wi mi kimuyanráka tiyowo. Mussuluaka aa, kakhalano va le kahala kinvonhe mas vale yakala ya vakanene mutchu onampatchera munawe"*.

Vou matricular o meu filho. Pela razão de ser eu quem o trouxe ao mundo. Sobrinho sim... podia matricular mas se for pouco o dinheiro que tenho, a pessoa matricula primeiro o seu filho (tradução).

Quando insistidos para justificarem as razões da posição tomada responderam nos seguintes moldes: - entrevistado (12) – *Mio kirino eforçan'to muanaka porque kimmuhuwa, kinanwariha. Muana amulamu, amulamo não podi ekannle tanamuhuwa mio to kákale nikurú. Ari nikuro tamulamom yawo námantata akala tananwariha*

Tenho força para meu filho porque eu é que o crio e dou roupa. Não posso ter força de mandar no filho do meu cunhado (meu sobrinho) sabendo que não sou eu que o crio e dou roupa. Quem tem força é esse cunhado e a minha irmã que são os que dão de comer e de vestir (tradução).

Entrevistado (13) - *Nada. Kinampatchera muanaka. Porque ephomáka* – Não. Começo pelo meu filho. Porque é meu sangue (tradução).

Segundo essas declarações, fica claro que no processo da convivência intensa entre povos de culturas diferentes dentro do território moçambicano ocorreu a difusão cultural que alterou a forma de tutela dos filhos. No caso em apreço, o *polo doador* dos elementos culturais que alteraram o paradigma matrilinear sobre a tutela dos filhos em Malema é o patrilinearismo do Centro e Sul do país e o *polo recetor* é sem dúvidas o matrilinearismo. Colocamos a mesma questão de forma contrária, para verificar se o tio materno concordaria com as decisões tomadas pelo pai biológico (seu cunhado) da sobrinha, a resposta foi seguinte:

- *Iii mi'to nkawer nkinwera wi'to kikhotchihere massu amulamum alontcháya. Kinahála owemererano pahii wi yeyo ahimmaya ekekhali okhala wera wi, myo kakhala wera wi kotshuna wi muanowo atheliwe, hayé mi kinkhala okhala ni muanowo vatevawe anyá okhalakano tamulamu yawo. Yeyo ahimmaya tiyekekhayi, kawehékene; -Iii!* Eu não seria capaz de recusar as palavras do meu cunhado. Vou concordar com ele no sentido de que o que disse é verdade, já que se eu for a querer que a rapariga se case, não sou quem vai viver com ela na sua casa. Quem vai ficar com a rapariga é esse meu cunhado. O que ele dizer é o que vai prevalecer, fico a ver (entrevistado nº 12) (tradução).

Colocamos a mesma questão à nossa entrevistada (nº 15), para entendermos em que lado estaria se, no lugar do seu irmão fosse o seu esposo a decidir sobre a sua filha e ela disse: *Kinyokala elato yáiyaka. Muáno... mukâmuen'owô nnaya wetchakano, tátóle onya wi nwaka pahii vanihíkuni. Aa... sotessene inaya oviraka hi mukamuene, nnaya wonaka tiyého, aa, kino*

onánwa animána, onayá onimanaka yéwu. Awo to annya wiwaka wi hii n'to atchu yámmanniwa íwe naakamuenaya; -vou ficar do lado do meu esposo. Genro (...), esse genro vai conviver connosco, e o tio poderá vir de vez em quando. Sim (...), tudo o que vai passar com o genro quem vai ver somos nós, sim. Por exemplo se vir nos bater vai bater a nós. Os tios só irão ouvir que héi, as pessoas foram batidas lá pelo genro deles (tradução). *Owera arnonó tapapawe.* Quem tem o poder é o pai dele (tradução).

O processo de difusão cultural de que temos vindo a nos referir pode não ter terminado, visto que alguns pais e encarregados de educação continuam, de forma tímida, a admitir algumas decisões dos seus cunhados. Como refere Martinez, este processo obedece três fases; a primeira fase consiste na apresentação dos elementos culturais que se difundem, a segunda fase consiste na aceitação desses elementos em difusão por parte da cultura recetora e a terceira fase, que é período final, ocorre a reformulação e a nova síntese na cultura que assimila os elementos culturais emprestados para o seu património (Martinez, 2014).

No final de cada entrevista perguntávamos se o entrevistado tinha algum educando que tivesse abandonado a escola antes de concluir a 7ª classe, muitos não deram resposta de imediato.

Essa atitude levou-nos a concluir que tivessem receios de pensarem que podiam estar a apresentar queixas dos seus educandos às autoridades de educação. Depois de recobrada a confiança com o entrevistador, 50% dos entrevistados afirmaram terem vivido essa experiência, tendo mencionado como sendo causa desse fenómeno a falta de escolas do EP2 em muitas localidades do distrito.

Em nosso entender, a questão do abandono escolar nas zonas rurais do distrito de Malema não se deve ao sistema matrilinear da sociedade macua mas por causa da falta de escolas do EPC naquelas aldeias.

4.2.3. Sobre as Práticas escolares

As “Práticas escolares” constitui o último sub-tema na estrutura do nosso estudo.

Como se refere o nosso quadro teórico, no campo escolar, a educação é levada a cabo com base nos métodos pedagógicos e didáticos, num processo de ensino e aprendizagem do aluno. No presente trabalho, as práticas escolares, práticas educativas e práticas pedagógicas na sala de aula são entendidas de forma indiferenciada.

Como afirma Veiga, (1992: 16), a prática pedagógica é... “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Ao pensarmos neste sub-tema tivemos como objetivo:

- *identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem, de modo a despertar interesse nos alunos que o percorre.* Para a sua operacionalização, orientámo-nos com a seguinte questão; - *quais as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema?*

A nossa base era verificar se os modelos em vigor seriam; a) Centrado no professor, b) Centrado nos conteúdos e c) Centrado no aluno, do chamado método ativo da *Escola Nova - escola construtiva*. Finalmente, conciliar as reais práticas escolares vigentes nestas escolas com o conceito de boas práticas propostas por alguns autores que se debruçaram sobre a questão do insucesso escola, entendido neste trabalho como antessala do abandono escolar. Segundo Morissette e Gingras, (1989), a escola construtiva inscreve-se contra uma pedagogia da dependência e da submissão suportada em estilos de ensino unicamente centrados no professor e nos conteúdos, porquanto, na opinião destes, ao professor devia caber mais a organização do meio educativo e dos processos de ajuda aos alunos, com base no diagnóstico.

Para a análise da questão acima referida, entrevistamos os professores e alguns dirigentes educacionais, ao que responderam: entrevistado 2 – “bem, eu gostaria de responder esta situação né...? Atualmente o que circula nas nossas instituições é esse, exatamente este centrado no aluno, diferentemente daquilo que acontecia antigamente, porque antigamente o professor é que era único que tinha palavra até quase no fim da aula. Mas hoje, a questão está invertida, o ensino está centrado no próprio aluno”.

Da análise que fizemos a esta resposta constatamos o modelo do ensino centrado no aluno é divulgado. Contudo, parece facilmente confundido com a prática do Currículo Local, cujo objetivo é de incluir no Currículo Nacional os conteúdos da vida local. Ao interagirmos com o nosso entrevistado foi fácil notar que ele confundia a mediação da aula pelo professor com a leccionação do CL, quando acrescenta o seguinte:- “bom, nós temos uma obrigação. No ato de mediar o processo de aprendizagem, o professor está obrigado a usar 20% do tempo reservado para uma disciplina para dedicar os conteúdos do currículo local (CL). Em algum momento, deficiência existe desde há bastante tempo. Até a vinda desse CL não pôs em causa o processo de ensino”.

Segundo essa declaração, fica claro que o nosso entrevistado não consegue diferenciar entre o ensino centrado no aluno e a prática do Currículo Local e reconhece a existência de dificuldades nessa matéria.

Currículo local é um termo relativamente recente no vocabulário educacional em Moçambique. Contudo, Maleu et al. (1990: 89) afirmam que a tomada de decisão baseada no contexto local sobre matérias de ensino não é uma ideia nova, mas sim uma forma que emerge periodicamente quando a educação pública se encontra desajustada da realidade vigente. No caso moçambicano, o Currículo Local (CL) é uma componente do Currículo Nacional (CN), correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade (INDE, 1999:28).

Segundo Nóvoa (1992:74), currículo “ compreende os objectivos a atingir, reporta as necessidades educativas e engloba atividades, métodos e meios de ensino aprendizagem, não deixando de fora os processos de avaliação de alunos.”

Como se pode observar o CL não aparece de forma explícita como um Modelo mas sim, uma estratégia com vista à contextualização dos conteúdos do Currículo Nacional.

Benavente e Panchaud ao analisarem os Sistemas Nacionais de Educação de nove países da Africa Sub - Saariana observam que o Currículo Local e o envolvimento da comunidade na vida da escola, em Moçambique; o aperfeiçoamento da instrução escolar em línguas locais, no Burkina Fasso; a criação de escolas capazes de irem ao encontro das necessidades das crianças desfavorecidas, nas Maurícias e a introdução de currículo acelerado

adaptado para crianças que ultrapassaram a idade da escolarização obrigatória, no Rwanda é criação de respostas para situações específicas (Benavente e Panchaud, 2008).

Como se referem estas autoras, o CL no caso moçambicano surge como forma de levar a escola para o interesse das comunidades locais, uma inovação reconhecida.

O entrevistado (nº 1) consegue distinguir facilmente o Modelo de ensino em vigor nas escolas do EP, com base nas experiências que colheu nalgumas aulas que assistiu nas escolas. A propósito ele respondeu nos moldes seguintes:

sim na verdade uma coisa é aquela que é orientação e a outra coisa é o que na verdade está acontecer. Nos já vimos algumas aulas que assistimos, portanto aquela aula acaba se centrando no próprio professor do que no aluno. Porque o aluno, como dizia, é um ser que deve ser considerado como alguém, ele tem suas opiniões, nalgum momento o professor não toma em consideração as opiniões do aluno, o aluno acaba ficando desmotivado e se aquele conhecimento que trás não é considerado, ele acaba ficando desmotivado e pode até acabar por abandonar.

Hê, bem. Pelo menos daquilo que eu tenho visto em algumas aulas que eu assisti alguns colegas, hê de facto tem acontecido isto e por mim cria-me resultados satisfatórios, na medida em que os colegas por um tempo dizem que passam a dar o tema daquilo que estão para tratar, passado um tempo o próprio aluno com base no seu conhecimento, é pena (...), na zona aqui onde estamos alguns quando são ditos uma coisa tentam traduzir aquilo em língua materna (entrevistado nº 11).

Como afirma o nosso entrevistado, a questão da língua de ensino no EP constitui obstáculo para o pleno aproveitamento escolar dos alunos das escolas situadas nas zonas rurais.

Por regra, eles não são obrigados a se expressarem no caso vertente, em português. Contudo, o Ensino Bilíngue no primário não abrange todas as escolas locais pois, em todas por onde trabalhamos nenhuma delas introduziu esse tipo de ensino, que parece estar apenas nas políticas e não na implementação. À diferença dos países vizinhos de Moçambique, como são os casos da África do Sul, Zimbabwe, Malawi e Tanzânia, onde essa prática vem desde o tempo da colonização Inglesa, essa estratégia não é bem recebida em Moçambique. Nas Vilas e cidades, os pais e encarregados de educação acham que o ensino bilingue atrasa o aluno porque ele perde tempo com uma língua que não vai usar no Ensino Secundário e Superior. Nas zonas rurais, quando se tenta implementar não são aplicadas as regras do jogo, limitando-

se o professor em deixar que os alunos discutam alguns conteúdos na língua local e um deles que fale melhor a língua oficial (português) faça tradução para os outros em português.

A alocução do nosso entrevistado parece trazer alguma inovação na tradução do Currículo Nacional ao adaptar a realidade dos seus alunos. Contudo, fica difícil saber se a inovação foi planificada ou se é contingencial. A se tratar do princípio da diferenciação pedagógica, seria importante revisitar Philippe Meirieu, que considera esse processo como sendo do projeto.

Segundo este autor, o princípio de diferenciação procura dinamizar o ato pedagógico e o sistema de educação centrando-se nos alunos e concedendo mais tempo à sua aprendizagem. Considera ainda como uma metodologia de ensino que assenta na diversificação e multiplicação da gestão das aprendizagens, como forma de se adaptar a grupos heterogêneos de alunos e para ter em conta as diferenças de aprendizagem entre alunos (Meirieu, 1988).

A diversificação é feita aos níveis: de produção de conteúdos diferentes; por estruturas, agrupamentos de alunos diversos; e por itinerários de aprendizagem ou processos variados.

Trata-se de uma metodologia que consiste em multiplicar e diversificar os itinerários de aprendizagem em função das diferenças de conhecimentos, de perfis, de culturas e de centros de interesse dos alunos e, por isso, diversificar as práticas pedagógicas recentrando-as na aprendizagem, numa gestão diferenciada das aprendizagens (Meirieu, 1988). A propósito desta matéria, Margueirite Altet fundamenta que;

a forte heterogeneidade dos alunos numa mesma turma, ao nível dos seus conhecimentos, do domínio da língua, dos seus perfis e ritmos de aprendizagem, dos saber-fazer, das suas potencialidades, mas também a presença de diferenças de idade, de ordem afetiva, de origem social, levou a necessidade social da consideração em aula do aluno com as suas diferenças (Altet, (1997).

Os obstáculos referidos por Altet são muito comuns nos sistemas de educação dos países em desenvolvimento, com maior destaque para alguns países de África, os quais Moçambique é exemplo, que lutando pela massificação do ensino nos seus países, as culturas locais e as línguas maternas constituem reais desafios ao modelo do ensino indiferenciado que até certo ponto dificulta a aprendizagem dos alunos e a atividade docente, principalmente no ensino primário.

A respeito da implementação do CL nas escolas como prática escolar, os resultados das entrevistas sugerem que ainda não é clara. Por exemplo, um professor da EPC de Tui disse que nas aulas de História Local os alunos não passam apontamentos, tal como acontece nas disciplinas do Currículo Nacional, alegando que os relatos da história local são simples contos que não podem prejudicar a transição de classe.

Os dados sugerem que não será somente com o CL que os problemas da Educação formal nas zonas rurais serão ultrapassados.

Chegados aqui, talvez fosse necessário destacar a leccionação do CL como inovação governamental, louvada por alguns autores que consideram como sendo um dos elementos das boas práticas no conjunto das medidas para a consecução dos objetivos da Declaração de Dakar, sobre a Educação para Todos até 2015.

Benavente e Panchaud, (2008) definem o termo boas práticas “como sendo as realizações organizacionais, pedagógicas e educacionais que ajudam a resolver problemas específicos, tais como: as iniciativas à redução da exclusão e do abandono escolar, em especial para a rapariga e crianças com necessidades específicas de educação ou iniciativas que alimentem de forma sustentável as ligações operacionais entre a escola e a comunidade local, fazendo da escola um valor da comunidade inteira”.

Prosseguindo com a análise dessa matéria, elas apresentam um rol de boas práticas que acreditam poderem levar à redução do insucesso escolar, sendo estas, “uma aproximação entre a linguagem e culturas presentes nos currículos nacionais às peculiaridades de cada região e o reforço da ligação entre estas, melhoria das infraestruturas escolares de acordo com a sua localização geográfica (clima, arquitetura, etc.), uma formação de professores mais consistente, a diferenciação dos apoios e da autonomia das escolas principalmente em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e ainda uma harmonização dos calendários e horários escolares em função do estilo de vida das populações” (Benavente e Panchaud 2008).

Para a identificação das boas práticas em educação, as autoras em referência propõem uma série de questões a serem feitas na busca das mesmas, em apoio aos fazedores de políticas educacionais.

- Existe algum projeto pedagógico, uma visão partilhada ou uma intenção com objetivos que sejam claros e dão significado para ações desdobradas para todos os parceiros envolvidos?
- Existe um número mínimo de condições materiais presentes? Qual é o mínimo para cada contexto?
- Existe tempo alocado para a elaboração de uma pedagogia adequada para o processo?
- Existe um alto grau de autonomia na interpretação e desenvolvimento do currículo?
- Existe ligação séria, formal e valorizada com a comunidade como um parceiro na educação? (ver o papel e importância da cultura de diálogo na construção das políticas educacionais).
- Há poder político e administrativo aos níveis regional e nacional, desde o sistema de monitoria, com apoio pedagógico e ligação das escolas para a troca de experiências, problemas e soluções e não só uma inspeção prescritiva?
- Há cenários de temas pedagógicos razoavelmente estáveis para levar a cabo um projeto comum tal como previsto?
- Existe uma avaliação regulativa orientada para o aperfeiçoamento da escola e trabalho escolar previsto? Quais são os métodos de avaliação já encontrados nesse campo?
- Teve lugar alguma aprendizagem partilhada entre escolas no mesmo território? Se não, quem é responsável pela supervisão e inspeção das escolas? E como?
- Que barreiras se mantêm e de que forma para as remover?
- Quais são as possibilidades de ancoragem e continuação das boas práticas, desde quando estão consolidadas, para quando desaparecem, para além do apoio específico dos projetos temporários como é caso frequente?
- A formação inicial e a formação em serviço dos professores tem em conta dessas realidades?

Quando questionamos aos professores sobre as práticas escolares um dos entrevistados que falou em português respondeu seguinte: *“as nossas práticas pedagógicas... os nossos... as nossas atividades da escola nesse caso, nu influenciam abandono do aluno envolver-se a trabalhar na machamba. Nós podemos ensinar um ofício temos ensinado ofícios, educação visual fazer tecelagem, a fazer tanto muito ofício que pode lhe ajudar amanhã* (entrevistada nº 5).

Tendo em consideração às alocações dos nossos entrevistados no capítulo das práticas escolares, somos de concluir que o modelo do ensino centrado no aluno é praticado de forma deficiente, devido a uma aparente confusão entre este método e a introdução, quer do Currículo Local nas escolas do Primário, quer pela introdução da disciplina de empreendedorismo que no caso da EPC de Nampuro, esta disciplina foi confundida com o Modelo de ensino centrado no aluno. Um aprofundamento do debate sobre as práticas escolares em Seminários ou em cursos de formação inicial e/ou em exercício de professores, podia melhorar o entendimento desse paradigma, cuja aplicação correta prova a sua eficácia. Contudo, reconhecemos que para sustentar esta posição era necessário que tivéssemos participado em algumas aulas nas escolas alvo do presente trabalho, para observar a implementação ou não das referidas práticas escolares. Essa omissão foi devida à escassez de tempo e recursos para a nossa permanência prolongada no terreno. Pelas mesmas razões não foi possível entrevistar alguns alunos para se pronunciarem sobre como era dirigida a sua aprendizagem na sala de aula, o que reforçaria as nossas conclusões.

Como visto no nosso quadro teórico, os modelos pedagógicos de ensino não apresentam entre si, limites nitidamente marcantes, o que nos remete a concordar com o modelo pedagógico proposto por Margueirite Altet, o qual se pode chamar de Sistémico, cujo interesse é pelo facto de apreender a complexidade, a totalidade, as interações e as retroações, os fluxos, a regulação funcional, a dinâmica e a energia, elementos que caracterizam bem o processo de ensino/aprendizagem e a sua articulação dialéctica em ação (Altet, 1997).

Michel Develay *apud* Altet, (1997), propõe situações de ensino que articulem numa “situação problema” ou “enigma” a compreensão da expressão das representações dos alunos e a identificação dos obstáculos à aprendizagem, onde o papel do professor consiste em instalar situações de ensino/ aprendizagem.

4.2.4. Outras Causas do abandono escolar

Tendo em consideração que vários estudos sobre o insucesso, fracasso e abandono escolares albergam um acervo importante das múltiplas causas já detetadas, lançamos a seguinte pergunta introdutória a cada um dos nossos entrevistados: *na sua opinião, quais são as causas do abandono escolar dos alunos?* Por vezes a mesma pergunta foi colocada de forma seguinte: *na sua opinião porque os alunos abandonam a escola?* As respostas à questão colocada foram como se segue:

O entrevistado (nº 13) começou por responder o seguinte: - *Aa nto anashkolale to para owéla efraqueza vakánene, mahiku mantchipale anaya oshkola iwe, ehinapuanhawo mapurussore. Evinhakan'to, yetcharu mayiku meli mararu, navan'to anashkolále onkhala okilathiwene. Ekhilathiki, yeyon'to ennaniruhelela ekwerere yintchipalene*; - pois então, para os alunos terem um pouco de preguiça, muitos dias vão a escola e não encontram o professor.

Dali, voltam a ir uns dois dias ou três dias sem encontrar o professor começam a faltar; ficam sentados em casa. Isso é o que lhes traz preguiça (tradução).

Ainda nesta busca de causas diretas que levam os alunos/as a abandonar a escola, os entrevistados fizeram passar seguintes mensagens: - “eles apostam em culturas de rendimento. Esse é um caso que tem acontecido em todos os anos. E nós notamos que o motivo é esse mesmo é uma situação que os pais quando começam já mobilizar que vamos para machamba vamos fazer isto, mais tarde aquelas crianças ganham aquele pouco dinheiro, já não conseguem mais enfrentar o cenário. Eles já provaram o que provaram, já conheceram o dinheiro, então já é um problema. Eles dizem preferir ficar como estão” (risos) (entrevistado nº 3 que respondeu em português); - “porque já vimos o filho do fulano, já estudou nun nun ganhou nada, então já começam a mentalizar. Mas essa atitude é um um ... nué abrangente... são alguns pais. Sim! (*cit. ibid*).

“Nós podemos destacar que é o uso de matéria-prima, neste caso não sei como posso dizer...usar aluno com fins pessoais; neste caso, fica mão – de – obra, queria dizer isso, usar aluno como mão – de – obra nas machambas (entrevistado nº 6 – falou em português).

Para a análise dos depoimentos evidenciados nesta subsecção e ao longo do nosso trabalho, apresentamos o seguinte quadro de analítico:

Quadro nº 3: Análise resumida das causas do abandono escolar no distrito de Malema

Questão geral	Respostas dos entrevistados	Nossa análise	Causa do Abandono
Na sua opinião, quais são as causas do abandono escolar dos alunos?	Sim então, para os alunos terem preguiça um pouco, muitos dias vão a escola e não encontram o professor	Absentismo docente	Política educacional
	Dali se irem dois dias ou três dias sem encontrar o professor, começam a faltar-ficam sentados em casa	Falta de motivação do aluno	Política educacional
	Eles apostam em culturas de rendimento.	Modernidade	Económica
	os pais quando começam já mobilizar que vamos para machamba vamos fazer isto, mais tarde aquelas crianças ganham aquele pouco dinheiro, já não conseguem mais enfrentar o cenário	Ignorância dos pais e/ou pobreza	Económica
	porque já vimos o filho do fulano, já estudou nun nun ganhou nada	Fracas expetativas dos pais e encarregados de educação	Política educacional
	neste caso, fica mão – de – obra , usar aluno como mão – de – obra nas machambas	Trabalho infantil/ pobreza dos pais	Económica
	as nossas filhas fogem do trabalho doméstico com o pretexto de que têm de sair cedo pois a escola fica muito longe. Pelo caminho acontece muita coisa e até ficam grávidas...”.	Representação Da escola pública	Cultura local
	por vezes, os órgãos tradicionais não possuem mecanismos suficientes para parar com aquela prática ilegal	Cultura local	Políticas educacionais
	nós não estamos a ver a utilidade do que os nossos filhos aprendem na escola. Nos ritos de iniciação sim, as meninas aprendem coisas importantes para a vida delas e de nós todos”.	Fracas expetativas em relação a escola pública pela comunidade	Políticas educacionais / Cultura local
Na sua opinião porque os alunos abandonam a escola?	É que quando faz a 4ª hê 3ª começam também a voltar atrás, porque em Tui sente ser longe.	Distância casa - escola	Políticas educacionais
	Em Malema também é longe e lá em Malema, precisa de arranjar lugar de hospedagem primeiro	Distância casa - escola	Políticas

e só depois é que pode mandar para lá		educacionais
como forma de prejudicar o professor para não receber vencimento, prefere retirar o filho da escola pensando que assim que o professor não vai ter alunos para dar aulas, não vai receber seu vencimento	Ignorância dos pais e/ou baixo nível de escolarização dos mesmos	Cultura

Fonte: Autor do trabalho

Embora com o presente quadro não pretendamos limitar a análise que o nosso leitor possa fazer dos excertos das entrevistas nele contidos, apraz-nos notar que a nossa análise é coincidente em alguns resultados e conclusões das pesquisas dos investigadores da temática do insucesso ou fracasso escolar e do abandono escolar.

Benavente, et. al. (1994: 77) no estudo que levaram a cabo sobre abandono escolar no Ensino Básico em Portugal constataram como causas do abandono:

- A pouca instrução das famílias;
- O excesso de pobreza das famílias;
- O desleixo dos pais/ falta de interesse dos pais;
- O trabalho infantil.

Quaisquer que sejam as razões ou fundamentos apontados pelos pais e encarregados de educação, fica claro o seu envolvimento direto no fracasso e possível abandono escolar dos seus educandos pois, nalgum momento, duvidam da pertinência da aprendizagem na escola pública em Moçambique e no distrito de Malema em particular. A par disso, manifestam ainda um conformismo em relação às dificuldades que pretensamente emanam da falta de atenção por parte da instituição escolar, como são os casos da falta de EPCs nas zonas rurais, falta de professores para leccionar disciplinas especializadas evocados pelo diretor do Departamento pedagógico da Direção provincial de Educação de Nampula (entrevistado nº 1) e outras fragilidades institucionais.

P. Há queixas dos pais e encarregados de educação sobre uma alegada recusa das autoridades da Educação em transformar as EP1s das zonas rurais onde eles vivem em EPCs. Haverá esforços nesse sentido por parte das autoridades?

R. “Bom...há esse esforço por parte da Direção Provincial de Educação, mesmo do próprio Ministério da Educação. Alias há uma orientação de que todas as escolas primárias deviam ser completas. Então, a nível local é preciso sempre elevar as EP1s para EPCs para completar as sete classes necessárias. Mas o grande problema tem sido a alocação dos professores porque onde existe EP2 ou EPC, neste caso a 6^a e 7^a classes, então ai precisamos de professores já especializados, diria assim, mais formados em áreas específicas porque são as cadeiras que eles vão lecionar, à diferença da atual situação em que um professor leciona uma turma inteira no EP1 ” (entrevistado n^o 1).

Binder e Michaelis, (2006) referem-se a dez princípios que os pais devem ter presentes e que podem contribuir para a superação de situações de insucesso, que são: - nunca perder a esperança; evitar qualquer tipo de censura; aceitar a criança como ela é; - explicar à criança que deve esforçar-se um pouco mais para atingir o sucesso; - intervir precocemente com medidas ajustadas a cada situação individual; educar para a independência e autonomia; não facilitar o trabalho da criança; - ter tempo e paciência; - reconhecer, elogiar e reforçar os pontos fortes, não sobrevalorizando os erros ou maus resultados; e por último, - motivar a criança e apelar á sua ativação e participação.

Embora não tenhamos dirigido uma pergunta direta aos pais para saber se seguiam os princípios propostos por Binder e Michaelis, (2006), acreditamos que os mesmos não seguem os tais princípios, se tivermos em conta a aparente indolência ou mesmo conformismo perante as justificações dos seus educandos, pelas faltas à escola que cometem. O exemplo da alocação do entrevistado (n^o 13) elucida essa nossa convicção; –“pois então, é possível que os alunos tenham um pouco de preguiça, muitos deles vão dias seguidos à escola e não encontram o professor. Dali, voltam a ir uns dois ou três dias sem encontrar o professor e começam a faltar; ficam sentados em casa. Isso é o que lhes traz preguiça” (entrevistado n^o 13) (tradução).

No seio dos pais há um sentimento de desculpa pelas atitudes dos seus educandos ou mesmo conformismo, o que demonstra falta de aplicação dos princípios referidos pelos autores.

Tendo passado em revista os conteúdos das entrevistas, passamos à segunda parte do trabalho empírico que igualmente decorreu nas escolas primárias das comunidades

selecionadas, a qual consistiu na aplicação de questionário aos alunos das 6^a e 7^a classes para avaliar as suas opiniões em relação aos objetivos específicos da nossa pesquisa.

4.3. Dados e discussão dos resultados do questionário

Como anunciado no capítulo das metodologias gerais, aplicamos aos alunos um questionário de perguntas com respostas múltiplas. O número relativamente maior de alunos selecionados para responderem o questionário não tem como objetivo uma tomada de decisões isoladas com base em resultados estatísticos complexos, mas para associar aos sentidos das informações resultantes da análise qualitativa dos dados de entrevistas.

O questionário aplicado constava de perguntas fechadas mas com uma série de alternativas de respostas, abrangendo vários aspetos do mesmo assunto. O mesmo visava atingir os seguintes objetivos do estudo:

- Identificar o desejo do aluno em frequentar a escola;
- Localizar a distância percorrida pelo aluno entre a casa e a escola;
- Conhecer as atividades que o aluno realiza nos dias que falta a escola;
- Conhecer a meta do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir;
- Perceber se as expectativas do aluno quanto ao seu futuro profissional podem levá-lo a concluir o ensino primário obrigatório;
- Entender o tipo de educação que o/a aluno/a gosta mais, entre a educação tradicional e a educação escolar;
- Saber se o aluno ou aluna passou pelos ritos de iniciação, segundo a tradição local.

Dos 360 alunos da 6^a e 7^a classes previstos para responderem o questionário, apenas 121 portanto 34%, responderam de forma correta as alternativas de resposta a cada pergunta. O aparente número reduzido dos alunos que respondeu o questionário deve-se ao fato de muitos alunos, apesar da prévia e correta explicação da forma de preenchimento do questionário, terem preenchido de forma incorreta. Alguns deram duas ou mais respostas à mesma pergunta, outros simplesmente não responderam nem sequer a uma pergunta e, no fim do tempo disponibilizado pelos respetivos professores devolveram os mesmos em branco.

Reconhecendo as dificuldades que os alunos da EP das zonas rurais têm em relação a escrita, compreensão e o fraco domínio da língua portuguesa decidimos considerar suficientes para o objetivo do nosso estudo as respostas dos 121 alunos. Assim, os questionários mal preenchidos e os em branco consideramo-los nulos e sem efeito, como forma de evitar o excesso de subjetivismo na análise dos resultados dos mesmos.

Lakatos, (2002), afirma que a técnica de múltipla escolha é de fácil tabulação e proporciona uma exploração em profundidade, quase tão boa quanto a de perguntas abertas. Para melhor comparação das respostas, o questionário foi aplicado aos alunos de três EPCs situadas em zonas rurais nomeadamente: EPCs de Nómola e de Tui - posto administrativo de Mutuali e de Nampuro e duas EPCs sendo uma situada nos arredores da Vila (a EPC 19 de Outubro) e a outra, no interior da Vila sede do distrito (EPC de Malema – sede).

Para melhor análise das respostas do questionário transformamos cada objetivo em subsecção, operacionalizada pela questão atinente a este objetivo, seguida da respetiva análise. As respostas foram agrupadas em grupos atrás mencionados, (EPCs situadas nas zonas não urbanizadas nomeadamente; EPCs de Nómola e de Tui - Posto administrativo de Mutuali e de Nampuro - Posto administrativo de Malema). O segundo grupo é das EPCs 19 de Outubro – arredores da Vila municipal de Malema e a EP2 da Vila municipal de Malema sede. A base de análise é comparativa, entre as respostas globais dos alunos das zonas rurais e as dos alunos das zonas semi – urbanas neste caso, das EPCs da Vila – sede de Malema e arredores. A par desta análise grupal realizamos uma análise por questão colocada aos alunos no seu todo, para além de termos feito cruzamentos de dados com o objetivo de explorar possíveis evidências de causa e efeito entre as questões colocadas aos alunos, conforme ilustram os gráficos que se seguem.

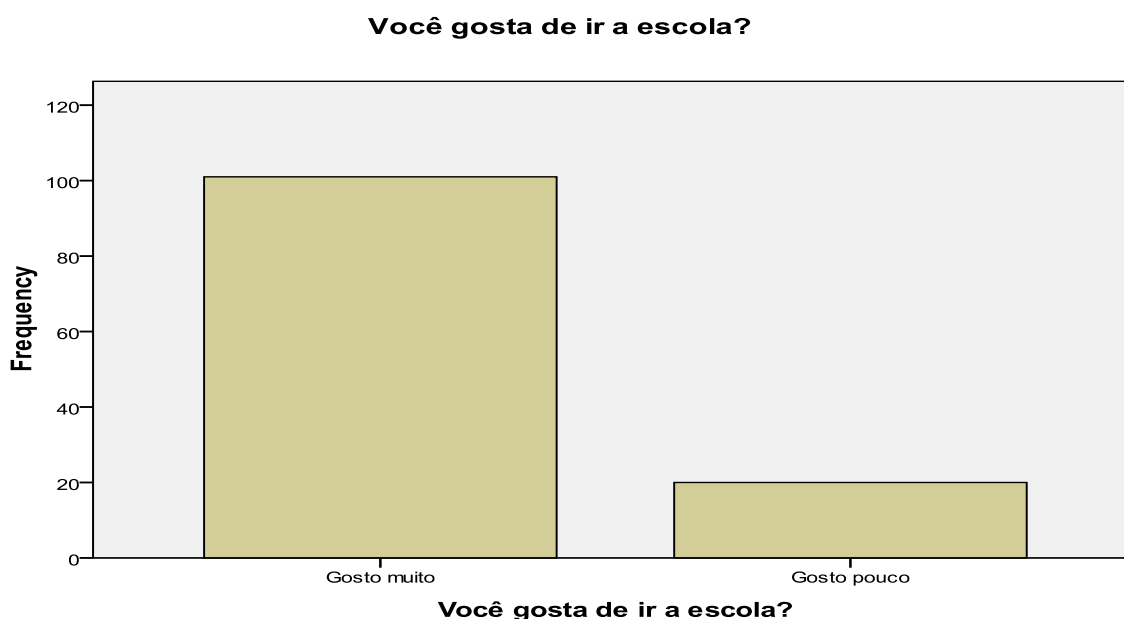
4.3.1. Desejo do aluno em frequentar a escola

Para esta questão, a pergunta colocada foi: *você gosta de ir a escola?* Em resposta a esta pergunta, os alunos dispunham de quatro variantes possíveis: (i) Gosto muito; (ii) Gosto pouco; (iii) Não gosto e; (iv) Não tenho resposta.

Nesta primeira questão do questionário, as respostas obedeceram a seguinte distribuição por zonas escolares e por variante de resposta: 96% dos alunos das zonas rurais, neste caso compostas pelas EPCs de Nampuro, Tui e Nómola, responderam que gostavam muito de frequentar a escola (ver Tabela nº 2 pág. xxxvi dos Anexos), contra 60,5 % dos

alunos das escolas das zonas semi – urbanas da Vila de Malema e seus arredores, nomeadamente EPCs 19 de Outubro e Malema sede (ver Tabela nº 1 pág. xxxi dos Anexos). Contrariamente o que seria óbvio, nenhum aluno das escolas das zonas rurais disse não gostar de frequentar a escola, fato que não aconteceu com os alunos da Vila de Malema, onde 1,2 % deles afirmaram gostar pouco da escola, para além de que nenhum deles ter dito que não gostava também. Embora essa percentagem seja pequena, não deixa de ser significativa pelo fato de se tratar de alunos que parecem conhecer bem os benefícios que a escola dá aos seus finalistas por viverem na vila e seus arredores, onde se pressupõe que haja modelos de vida urbana que sirvam de inspiração.

Segundo o gráfico abaixo ilustrado, os dados mostram que os alunos do distrito de Malema em geral gostam de frequentar a escola, independentemente de viverem no campo ou nas Vilas.



Nesta pergunta o objetivo foi de verificar, em geral, se o absentismo e abandono escolar no distrito podia dever-se ao desejo ou não dos alunos irem a escola. Para o efeito, recorremos ao cálculo de percentagens para medir o nível de interesse do aluno pela escola, com base nas respostas de cada aluno à mesma pergunta (ver output nº10 pág. xxxviii anexos), cujos resultados não se diferem de forma substancial aos mencionados atrás.

As evidências atrás relatadas levam-nos a concluir que a questão do abandono escolar no distrito não se deve pelo menos à falta de interesse dos alunos em frequentar a escola.

4.3.2. Distância casa – escola

Na questão relativa a distância que o aluno percorre diariamente de casa para a escola em quilómetros tivemos como objetivo, verificar se existe alguma relação linear ou não entre as variáveis *distância* e *abandono escolar* dos alunos. Para o efeito, colocamos a pergunta de modo seguinte: *A que distância da escola fica a tua casa?*

Esta pergunta teve seis variantes de resposta, com o parâmetro *distância* a diferenciar a cada uma das variantes nos seguintes termos: (i) Muito perto – até 1 km; (ii) Perto - até 3km; (iii) pouco longe – até 4km; (iv) Longe – até 5 km; (v) Muito longe – mais de 7 km e, (vi) Não sei – sem distância determinada. As respostas dos alunos por zonas foram as seguintes:

Zonas rurais - Num universo de 71 alunos que responderam a esta pergunta, 17 % vivem muito perto da escola, 7 % vivem perto, 23,3 % vivem pouco longe, 25,3 % longe e 15,4 % dos alunos vive muito longe da escola (ver Tabela nº 2 pág. xxxvi dos Anexos).

Zonas semi-urbanizadas - Do universo de 50 alunos que responderam a mesma pergunta 22 % vive muito perto da escola, 33 % vive perto, 38 % vive pouco longe da escola e apenas 4 % dos alunos vive longe da escola, não havendo quem viva muito longe da escola, como é o caso dos alunos das zonas rurais (ver Tabela nº 1 pág. xxxi dos Anexos).

Os resultados referentes à questão colocada para todos os alunos, sem referência às zonas de habitação, mostram que a maior parte dos alunos vive perto das suas escolas, o que significa que devem caminhar diariamente 6km de viagem ida e volta. Tratando-se de um distrito que não possui vias de acesso boas, nem tem transporte coletivo para o uso dos alunos, importa observar que as restantes distâncias de 8km; 10km e 14km de ida e volta que os alunos responderam estarem a viver, podem levá-los à desistência ou mesmo abandono da escola (ver o Gráfico abaixo). Estes resultados que aparentemente mostram que a maior parte dos alunos vive perto da sua escola é influenciada pela taxa dos alunos das zonas semi-urbanizadas cuja maioria vive perto das suas escolas, o que não deve acomodar a atenção do leitor sobre a realidade vivida pelos alunos do interior do distrito.

A que distância da escola fica a tua casa?

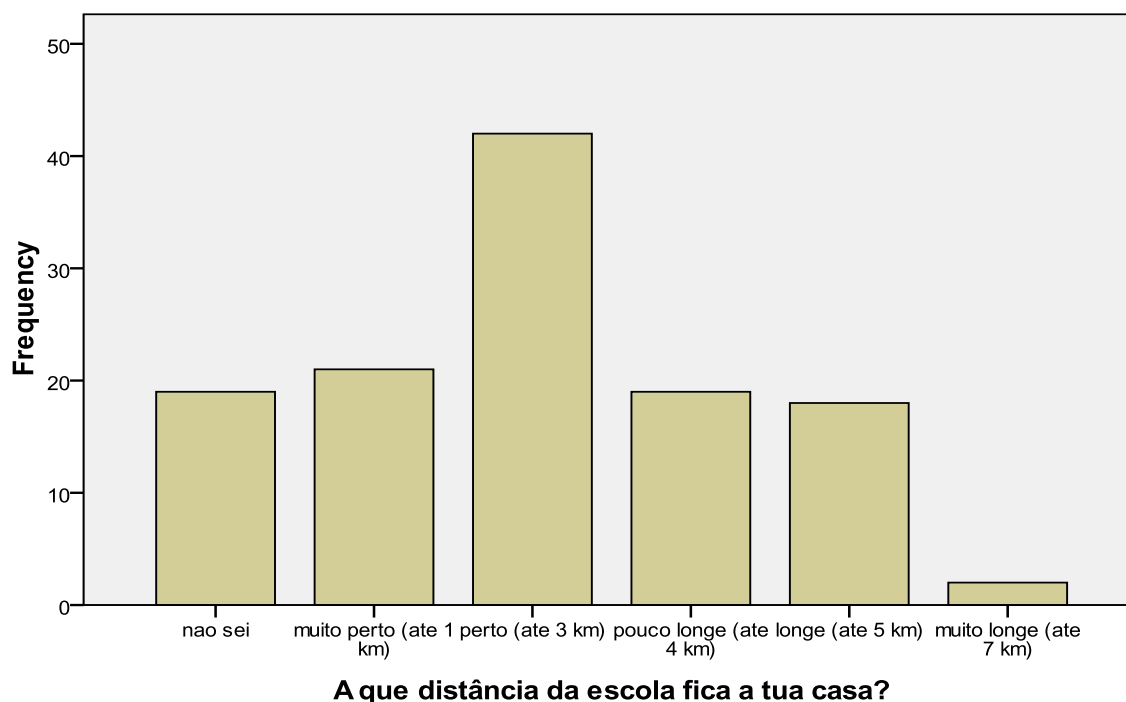


Gráfico nº 9: Resposta dos alunos sobre a distância casa – escola, em % no geral.

O gráfico acima parece mostrar que grande parte dos alunos do distrito vive perto das suas escolas, o que corresponde a pelo menos 6 km de percurso diário de ida e volta a escola. Na realidade, os dados parecem estar influenciados pelas cifras dos alunos das zonas semi-urbanizadas do distrito que fizeram parte na amostra dos 121 alunos. Em relação às percentagens relativamente superiores de alunos que vivem muito perto das escolas registadas nas zonas semi – urbanas 22 % e do interior do distrito 17 % pode dever-se em geral ao facto de as escolas, mesmo nas zonas rurais, se situarem nas povoações com maior aglomerado populacional, o que não anula o peso das distâncias percorridas pelos seus colegas que vivendo pouco longe; longe e muito longe têm o mesmo dever de concluir os sete anos de escolaridade obrigatória.

As respostas dos alunos a esta pergunta do questionário coincide com as alegações dos pais e encarregados de educação de Coroma que afirmam que, para alcançarem a escola do EPC de Tui, os seus filhos caminham entre 8 a 14 km por dia e os do turno da tarde regressam da escola à noite. Para além da distância, existe entre os pais e encarregados de educação o medo que suas filhas sejam violadas pelo caminho à noite, de regresso à casa. Aliás, este fator

(distância casa - escola) é apontado pelos pais como sendo a causa que mais abandono escolar provoca entre as raparigas, mais do que o fator casamentos prematuros.

Grandes distâncias de casa à escola, em todos os contextos, significam que os alunos saem muito cedo das suas casas, por vezes sem terem tomado o pequeno-almoço. Chegam à escola com fome e, como não têm almoço na escola, passam o dia esfomeados, o que não contribui para um bom rendimento escolar.

A esse respeito, o PEEC (2006 – 2010/11: 21) observa que a transição do EP1 para o EP2 continua a ser um grande desafio porque muitas escolas não oferecem o ciclo completo de 7 anos de ensino. Por isso, muitas vezes, a continuação no EP2 exige que os alunos se desloquem por longas distâncias a partir de suas casas, ou que entrem em internatos, o que constitui, às vezes, uma barreira, particularmente para as raparigas.

Como forma de aprofundar a nossa análise, interrogámo-nos tentando entender se o gosto de frequentar a escola, dos alunos do EP2 das zonas rurais de Malema era ofuscado pelo fator distância casa – escola. O gráfico a seguir, deixou-nos claro que a questão da distância casa- escola não alterava o desejo dos alunos frequentarem a mesma.

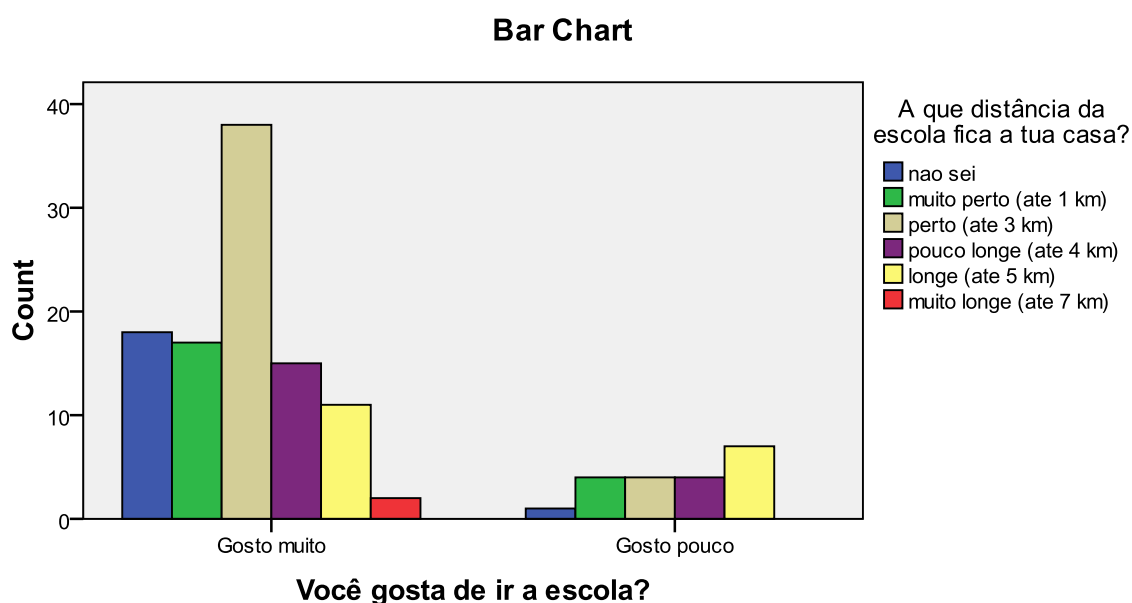


Gráfico nº 10: Relação entre o gosto de frequentar a escola, dos alunos do EP2 e a distância casa-escola, em geral.

Em nosso entender, a questão da distância casa - escola no distrito de Malema é uma das causas mais salientes que impedem a conclusão do ciclo completo de 7 anos de escolaridade obrigatória, situação que se verifica muito no interior do distrito (zonas rurais). Contudo, mesmo os alunos que vivem longe das escolas gostam de as frequentar.

4.3.3. Atividades ocupacionais do aluno nos dias que falta à escola

No que se refere à questão sobre as atividades ocupacionais do aluno nos dias em que falta à escola, nas suas múltiplas alternativas de resposta, procuramos captar o entendimento sobre o caso e aferir as potencialidades destas atividades em conduzir o aluno(a) à situação de abandono escolar. Para o efeito, a pergunta foi colocada da seguinte forma: *Das vezes que faltou a escola, foi para;* as respostas foram seguintes: (i) guardar os irmãozinhos em casa; (ii) ir ajudar os pais na machamba; (iii) ir vender produtos dos pais no mercado; (iv) ir produzir carvão vegetal para vender; (v) ir fazer negócio pessoal; (vi) brincar com os amigos; (vii) estive doente; (viii) Outros motivos.

Com vista a identificação das atividades nas quais os alunos se ocupam com maior frequência nos dias que faltam à escola, recorreremos ao cálculo de percentagens para o tratamento das opções de resposta dos alunos a esta pergunta.

Num primeiro momento, para a análise das respostas acima referidas foram agrupadas por escolas segundo a sua localização na carta escolar do distrito, entre áreas rurais e áreas semiurbanas.

Zonas rurais – Dos 121 alunos que responderam o questionário, 71 são das EPCs das zonas rurais. Desse número, 4,2% responderam que nos dias que faltam a escola ficam a cuidar dos irmãozinhos em casa. 44% vão ajudar os pais na machamba, enquanto 37 % não vão à escola quando estão doentes. Percentagens insignificantes de alunos têm usado os dias que faltam à escola para irem vender produtos dos seus pais no mercado, fazer negócio pessoal, brincar com os amigos. Contudo, 13 % faltam à escola por outros motivos (ver Tabela nº 1 pág. xxxi dos Anexos).

Zonas semi-urbanizadas - 8 % dos 50 alunos inquiridos ficam com irmãozinhos em casa nos dias que faltam à escola. As variantes de respostas “ajudar os pais na machamba”, “vender produtos dos pais no mercado”, “fazer negócio pessoal”, “produzir carvão vegetal para vender” e “brincar com os amigos” apresentaram percentagens menos significativas.

Entretanto, 78 % dos alunos das zonas semi-urbanas (Vila de Malema e arredores) faltam por motivos de doença (ver Tabela nº 2 pág. xxxvi dos Anexos).

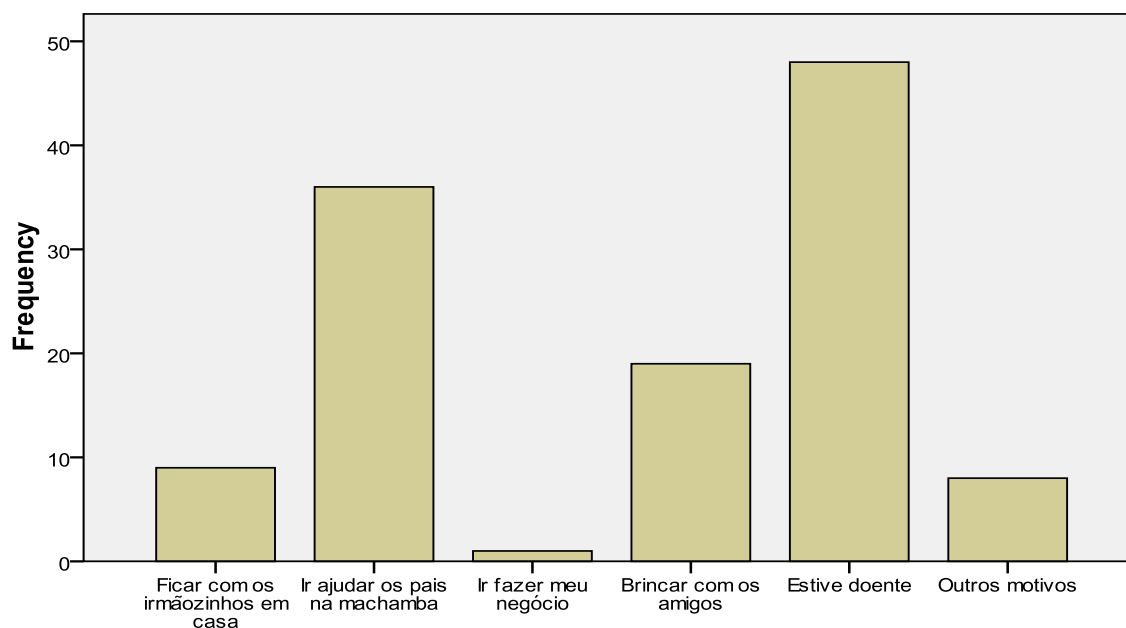
Os dados relativos à variante de resposta (ii), onde 44% dos alunos das escolas das zonas rurais vai ajudar os pais na machamba reforçam os depoimentos dos professores que, de forma insistente, acusam os pais e encarregados de educação como sendo os que fomentam o abandono escolar dos seus próprios educandos, ao exigirem que os acompanhem nos trabalhos das machambas – (7) *o próprio encarregado é que leva o seu aluno, o seu filho vai para a machamba, contando que nunca há-de reprovar porque já incluído nesse, nesse círculo de passagem automática. Sabe que quando chegar o último dia, e for participar a última prova, vai passar.* Esta situação não teve relevo entre os alunos das zonas semi-urbanizadas, onde apenas 2% responderam nesse sentido.

Da análise feita no conjunto de todos alunos sem discriminação da zona de habitação, 39% dos alunos responderam que faltam a escola quando estão doentes, enquanto 30% dos seus colegas vão ajudar os pais nos campos de cultivo nos dias que faltam a escola. Seguido a este grupo, 16% dos alunos ficam a brincar com os seus amigos quando faltam à escola (ver Tabela nº13: pág. xxxix dos anexos).

Segundo ilustra o gráfico seguinte, muitos alunos faltam a escolas apenas quando estão doentes. Sem no entanto pôr em causa a sinceridade dos alunos às suas respostas, parece sintomático que a maior parte deles faltem a escola só quando estejam doentes. Esta nossa suspeição é sustentada pelo fato de algumas turmas que foram inquiridas, o questionário ter sido aplicado pelo respetivo professor-diretor da turma, pelo fato de o pesquisador não possuir tempo suficiente para dirigir pessoalmente em todas as turmas.

Segundo essa suspeição, os alunos, perante àquele que sempre lhes exige justificação das faltas que cometem no decurso do ano podem ter evitado que ele se apercebesse de outras atividades em que eles se ocupam nos dias que faltam à escola que não seja por doença, falta aceite pelas autoridades escolares.

Das vezes que faltou à escola foi para:



Das vezes que faltou à escola foi para:

Gráfico nº 11: Atividades ocupacionais do aluno nos dias que falta à escola, em % no geral

Fazendo uma extrapolação entre o fator distância casa – escola, que nos parece um dos maiores obstáculos da conclusão dos 7 anos de escolaridade obrigatória no distrito de Malema e as atividades ocupacionais do aluno nos dias que falta a escola, tanto os que vivem perto das suas escolas como os que vivem longe delas, o gráfico 12 que ilustra esta relação mostra mormente que eles ficam em casa quando estão doentes e quando vão ajudar os pais nos campos de cultivo. A questão da distância neste caso não determina estas práticas.

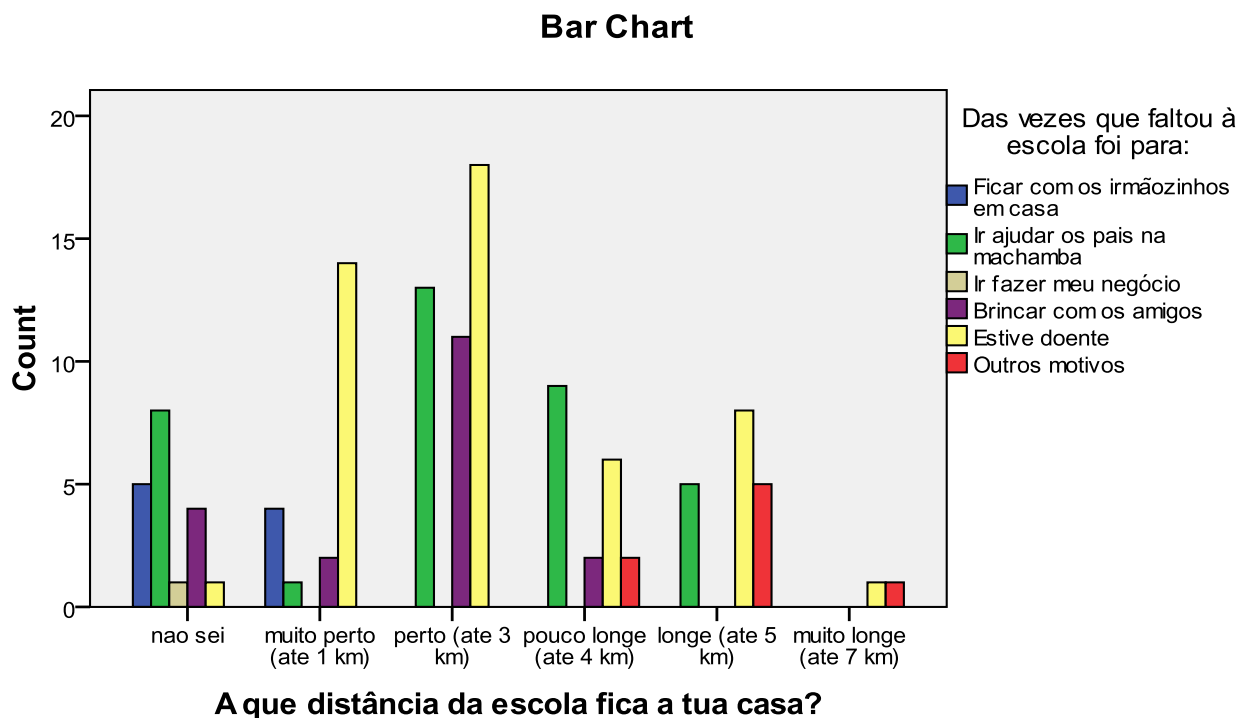


Gráfico nº 12: Relação entre distância casa-escola e ocupação do aluno nos dias que falta à escola, em geral.

Em resumo e fazendo valer a nossa suspeição, parece substancial concluir que o uso dos alunos como mão -de - obra nos campos de cultivo dos próprios responsáveis do educando é uma das causas influentes que levam os alunos a não concluírem os 7 anos de escolaridade obrigatória em Moçambique.

4.3.4 Meta do/a aluno/a quanto à sua escolarização

Na quarta questão do questionário procuramos saber as metas pessoais dos alunos quanto à sua formação escolar. Um dos objetivos da questão era verificar se a meta do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir afetava a conclusão dos sete anos de escolaridade obrigatória.

Para o alcance deste objetivo colocamos a seguinte pergunta: *quando é que você gostaria de deixar de estudar?* Para a resposta formulamos as seguintes variantes: (i) Quando concluir a 6ª classe; (ii) Quando concluir a 7ª classe; (iii) Quando concluir a 10ª classe; (iv) Quando concluir a 12ª classe; (v) Depois da universidade, (vi) Logo que alguém prometa emprego; (vii) logo que alguém prometa casamento; (viii) Se o(a) professor(a) aplicar castigos corporais; (ix) Se tiver muitas negativas; (x) Quando passar pelos ritos de iniciação.

De forma análoga ao procedimento aplicado na terceira pergunta do questionário, nesta, os dados foram tratados com base no cálculo de frequências e respectivas percentagens por zonas, para permitir a comparação. Assim, os resultados das respostas dos alunos comportaram-se do seguinte modo:

Na amostra dos 71 alunos retirada do universo de 121 alunos das EPCs das zonas rurais do distrito de Malema, 56,3% responderam que tencionam deixar de estudar logo que concluírem a 12ª classe contra 48% das zonas semi-urbanas (Vila de Malema e arredores). Enquanto isso, 24 % dos alunos das zonas rurais responderam que deixariam de estudar logo que concluíssem a Universidade, contra 40% de uma amostra de 50 alunos das zonas semi-urbanas que teve a mesma opção. A variante de resposta (v) “logo que alguém prometa emprego” foi respondida na ordem dos 13% nas zonas rurais e nenhum aluno das zonas semi-urbanas escolheu esta variante. As restantes variantes de resposta (vi) *logo que alguém prometer casamento*; (vii) *Se o professor aplicar-me castigos corporais e* (viii) *Se tiver muitas negativas*, não constituíram opções significativas de respostas para os alunos inquiridos (ver Tabela nº 1 pág. xxxi e Tabela nº 2 pág. xxxvi dos anexos).

Tendo em consideração os inúmeros relatos veiculados pelas emissões televisivas e jornais nacionais que insistem no sentido de que o abandono escolar nas zonas rurais em Moçambique tem como causa os casamentos prematuros, era nossa expectativa que muitas raparigas tivessem como opção a resposta (vi) *logo que alguém prometa casamento*, o que não se confirmou pelo menos com as respostas dos próprios visados.

Considerando as percentagens de respostas à pergunta quatro do questionário aos alunos, depreende-se que a maior parte deles pretendem concluir a 12ª classe e continuar no ensino superior. Quanto à interrupção dos estudos depois da conclusão da 7ª classe, não foi opção de algum/a aluno/a.

No contexto geral, as estatísticas mostram que os alunos do EP2 do distrito de Malema pretendem concluir o Ensino Medio (12ª classe) portanto 53% e com uma maior expectativa de frequentar o Ensino Superior (30%). Nenhum aluno respondeu pretender deixar de estudar assim que terminasse a 7ª classe, embora 8% dos alunos desejem deixar a escola logo que passarem pelos ritos de iniciação. Esta percentagem não deixa claro se estes alunos são os mais crescidos ou se são quaisquer deles, visto que a média das idades dos alunos das 6ª e 7ª classes é de 15 anos para os rapazes e 14 anos para as raparigas das escolas do EP2 das

zonas rurais [ver anexo (b) 10: pág. xxxvii dos anexos] e 14 anos para os rapazes e 13 anos para as raparigas das escolas do mesmo nível, das zonas semi-urbanizadas [ver anexo(b) 5: pág. xxxii dos anexos].

Para além do que atrás ficou dito, embora apareça relativamente em menor percentagem, importa ter em consideração o fator emprego que segundo o gráfico abaixo é uma das causas que pode tirar fora do sistema educativo alguns alunos, como foi largamente mencionado pelos nossos entrevistados.

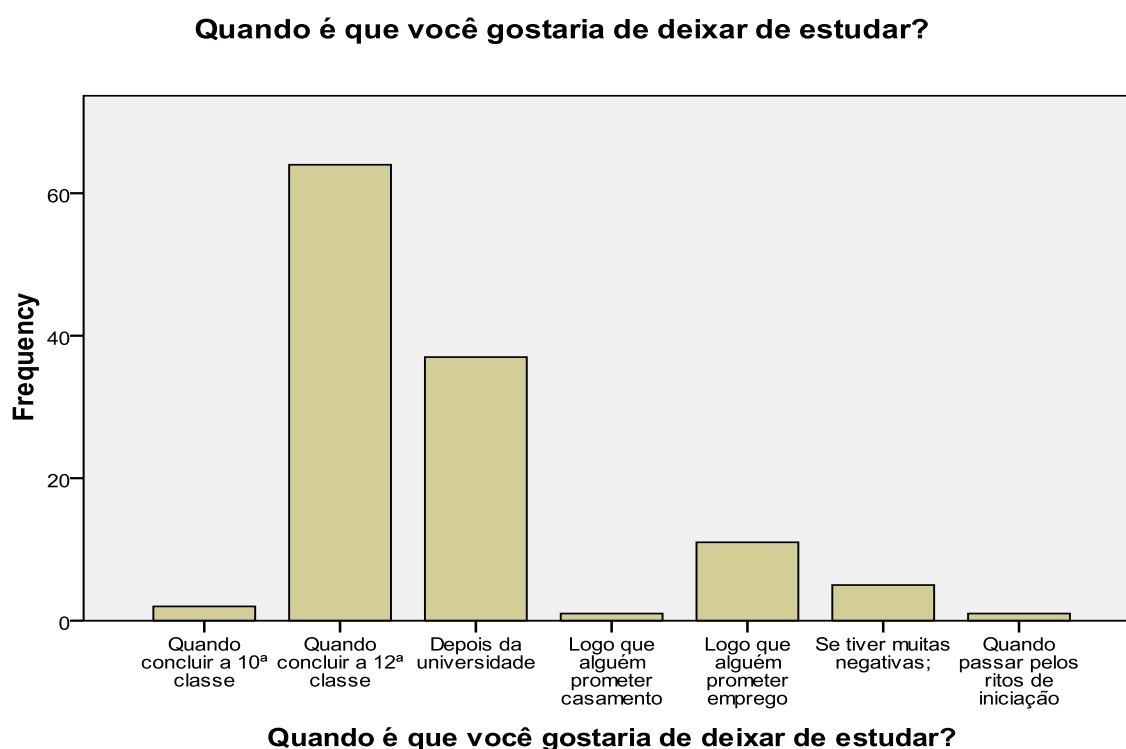


Gráfico nº 13: Metas dos alunos quanto à sua escolarização, em % no geral.

Com base nos dados aqui apresentados podemos concluir que a existirem casamentos prematuros entre os alunos do ensino obrigatório, estes podem ser induzidos pelos familiares dos alunos e não da sua iniciativa. Durante as entrevistas tivemos a atenção de aprofundar esta questão no distrito de Malema, tendo-nos dirigido à uma professora da EPC 19 de Outubro, a quem lançamos a pergunta que se segue:

P. Segundo a sua experiência, os casamentos prematuros acontecem por livre vontade dos adolescentes ou em algum momento são forçados pelos familiares mais velhos?

R. Eu repito a dizer, as duas versões. Existem casamento voluntário que a rapariga pensa mesmo acha-se crescida e vai-se envolver no casamento mas também existe um casamento pressionado, nué? Tens que casar com aquele ali, já crescestes; queremos “como dizem nué,” queremos comer isso à sua custa, queremos usar roupa à sua custa, por isso envolva-se no casamento. Isso acontece (entrevistada nº 5, respondeu em português).

Não restam dúvidas ao autor do presente estudo que esta questão dos casamentos prematuros, não só no distrito de Malema mas no país em geral, é um tema que não se esgota numa análise restrita como é o caso de uma tese de fim do curso, subordinada às regras rígidas e tempo cronometrado para a sua conclusão e apresentação. Como visto ao longo dos sub-temas aqui tratados, os casamentos prematuros em Moçambique têm motivações variadas. O exemplo da Região Centro do país a que nos referimos, mostra que os mesmos podem servir como forma de pagamento de dívidas aos curandeiros que, certa família tendo recebido tratamentos médicos de um certo curandeiro e não tendo dinheiro para pagar o mesmo, entregam a sua filha menor como pagamento, a qual o curandeiro recebe como nova esposa.

Tanto o caso aqui relatado como é o depoimento da professora em resposta à nossa pergunta, ressalta o fator obrigação para as crianças casarem prematuramente.

Procurando entender se o fator distância casa – escola limitava o tempo de permanência dos alunos nas escolas do EP2 das zonas rurais de Malema, o gráfico a seguir mostra que este fator não tem influência significativa pois, os alunos que pretendem concluir as classes acima do ensino obrigatório naquele distrito moram entre perto, a muito longe das suas escolas. Ainda neste gráfico, demonstra-se como atitude promissora ver alunos que morando até 5km de distância da escola, o que significa caminhar 10km/dia, a pretenderem frequentar no futuro o ensino superior.

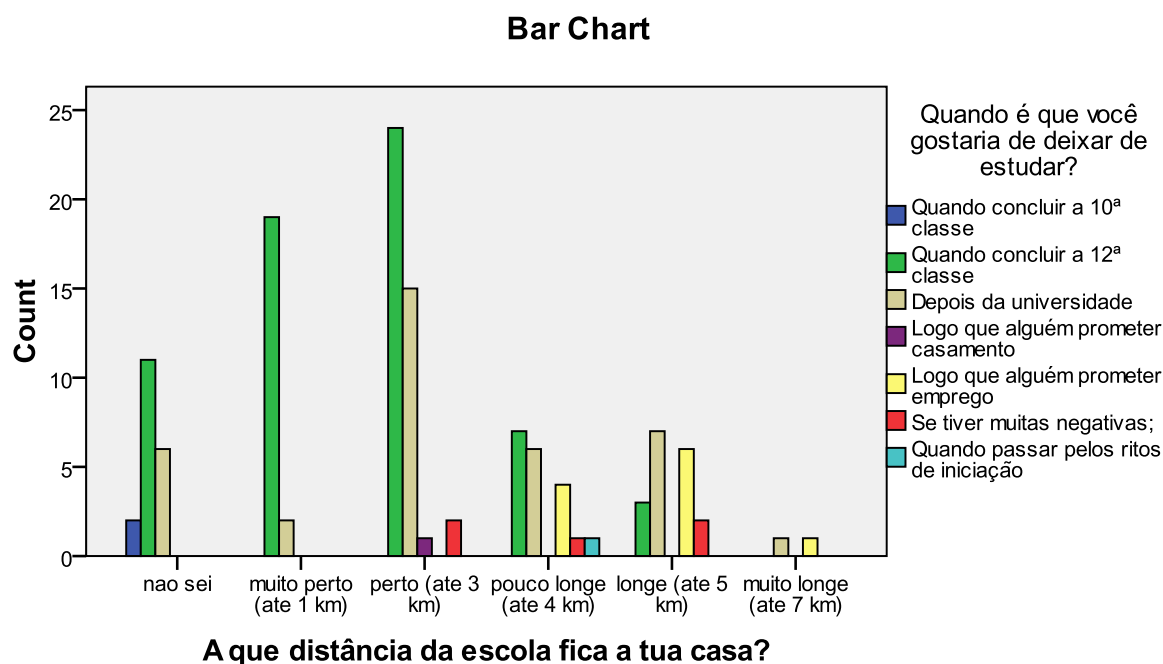


Gráfico nº 14: Relação entre distância casa – escola e a permanência dos alunos nas escolas do EP2, no geral.

4.3.5. Expectativas laborais dos alunos

Relativamente às expectativas do futuro emprego do aluno, a pergunta foi colocada da seguinte forma: *O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?*

Com esta questão, procurávamos perceber se as expectativas do aluno quanto ao seu futuro profissional poderiam levá-lo a concluir o ensino primário obrigatório em Moçambique ou não.

Para a operacionalização da questão em alusão foram colocadas as seguintes variantes de resposta: (i) Ser professor/ a; (ii) Ser agricultor; (iii) Ser enfermeiro/ a; (iv) Outras profissões.

Para o tratamento dos dados referentes às opções de resposta dos alunos a esta pergunta seguimos a regra estatística enunciada nas perguntas antecedentes. As opções de resposta dos alunos distribuíram-se da seguinte forma, por zonas:

Zonas rurais - dos 71 alunos que responderam o questionário, 59% querem ser professores no futuro. Ainda com essa pretensão, 46% dos alunos das zonas semi-urbanas escolheram a mesma variante de resposta. A profissão de enfermeiro foi opção de 28% dos

alunos das zonas semi-urbanas, contra apenas 24% dos alunos das zonas rurais, dos quais 17% desta camada estudantil prefere outras profissões, contra apenas 2% dos alunos das zonas semi-urbanas (ver Tabela nº 1 pág. xxxi e Tabela nº 2 pág. xxxvi dos anexos).

A julgar pelas percentagens de respostas dos alunos relativas às variantes de resposta à questão *preferência dos alunos pelo trabalho*, fica claro que os alunos das escolas das zonas rurais do interior do distrito optam pela carreira docente quando pensam no futuro. Tratando-se de zonas distantes da sede do distrito de Malema, pode-se vaticinar que a profissão docente seja o modelo de ocupação de prestígio nas zonas rurais do nosso país e, em particular, no distrito de Malema. Esta alegação pode ser válida também para os alunos da periferia da Vila de Malema, a considerar pela aproximação percentual dos seus colegas do interior.

Quanto à opção por outras profissões evidenciada pelos alunos do campo, que atingiu os 17% de respondentes a esta pergunta, verificou-se que a maior parte dos alunos pretendem, no futuro, ser dirigentes governamentais tais como, administradores, ministros, diretores a vários níveis e, até deputados da Assembleia da República. Esta constatação foi obtida pelo pesquisador, através da cláusula aberta para a justificação da resposta escolhida pelo aluno, onde a maior parte dos alunos, na sua justificação, deram a entender estas tendências profissionais.

Em contra partida, os alunos da Vila e arredores de Malema gostariam de ser enfermeiros/as no futuro, o que nos leva a vaticinar ainda o apreço que têm pelos enfermeiros que possivelmente lhes salvam a vida sempre que estejam doentes. Esta realidade não é vivida pelos seus colegas do campo, que por falta de unidades sanitárias nas suas povoações de residência, não raras vezes recorrem a medicina tradicional, cujos médicos tradicionais são conotados com a feitiçaria, prática que em nossa opinião nunca pode servir de modelo para a vida futura do aluno.

Dado que, tanto a carreira docente como a de saúde, escolhidas pelos inquiridos como suas opções profissionais futuras exigem a conclusão de um certo nível de escolaridade para se habilitar ao ingresso no respetivo curso de formação, somos de acreditar que estes alunos não pretenderiam abandonar antes de concluir as 7^a classes de escolaridade obrigatória.

Em termos gerais, o desejo de ser professor é partilhado pela maioria dos alunos 61% (Tabela nº1: pág. xxxi anexos), sejam eles do interior do distrito ou não (ver gráfico 15 a seguir).

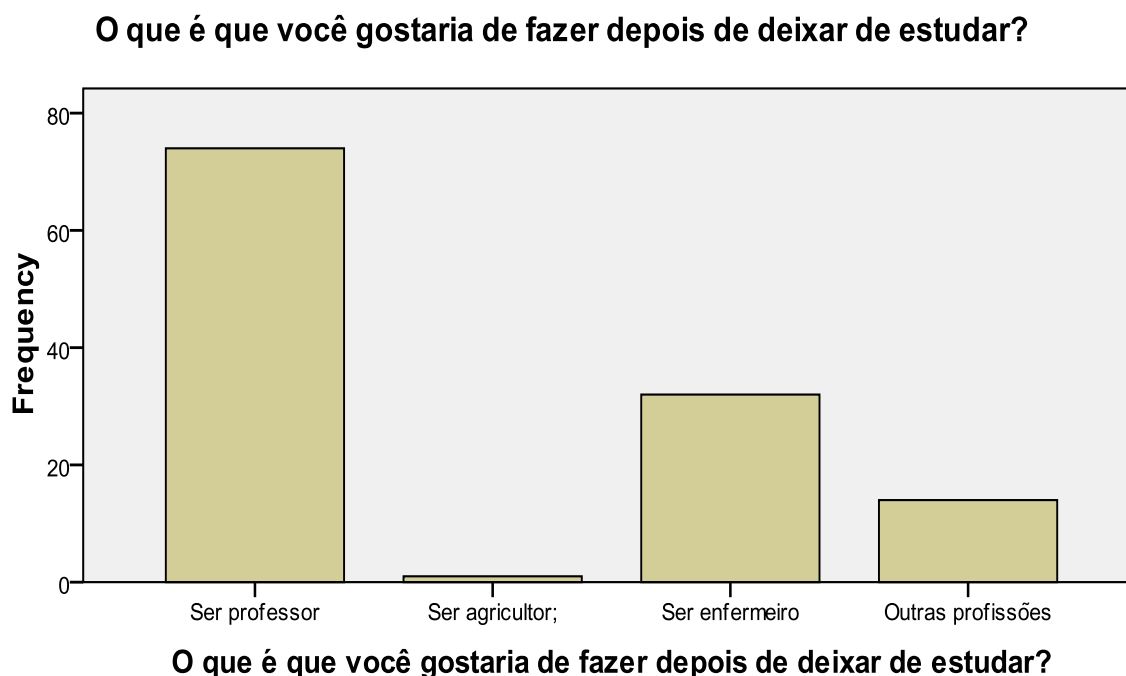


Gráfico nº 15: Expectativas laborais dos alunos, em % no geral.

4.3.6. Iniciação masculina e feminina dos alunos inquiridos

Com o objetivo de aferir se os alunos/as que passaram pelos ritos de iniciação seriam os mesmos que teriam tendências de deixar a escola mais cedo, tendo como referência a resposta à pergunta *quando é que você gostaria de deixar de estudar* do nº 4, fizemos de forma subtil a seguinte pergunta: já passaste pelos ritos de iniciação? A resposta era rigidamente do tipo Sim ou Não.

Em resposta a esta pergunta, mais da metade dos alunos das zonas rurais portanto 52% e das zonas semi-urbanas 54% afirmaram terem passado pelos ritos de iniciação. Fazendo comparação com as respostas dadas a questão nº 4 pelos mesmos alunos, onde 56,3% dos alunos das EPCs das zonas rurais do distrito de Malema responderam que tencionam deixar de estudar logo que concluírem a 12ª classe, contra 48% das zonas semi-urbanas (Vila de Malema e arredores e 24 % das zonas rurais responderam que deixariam de estudar logo que

concluíssem a Universidade, contra 40% de uma amostra de 50 alunos das zonas semi-urbanas que teve a mesma opção reforçam a nossa convicção manifestada na página 175 do presente trabalho.

Em nossa opinião isso mostra que, tendo eles passado pelos ritos de iniciação não tencionam abandonar a escola, pelo menos a escola obrigatória, antes da sua conclusão (ver Tabela nº 1 pág. xxxi e Tabela nº 2 pág. xxxvi dos anexos). Por esta razão, somos de concluir que os ritos de iniciação tanto masculinos como femininos, não constituem causa de maior peso para o abandono escolar no distrito de Malema.

Esta nossa apreciação foi também feita pelo diretor da EPC de Malema – sede, por nós entrevistado, que se pronunciou nos termos seguintes: (entrevistado nº 2) – “bom, nós não podemos culpar os ritos de iniciação. Até pelo contrário os ritos de iniciação ajudam a criança a conhecer o seu mundo. Quem conhece o seu mundo conhece os seus aspetos negativos e os positivos e o que é que pode fazer com os pontos negativos já sabe, e o que pode fazer com os aspetos positivos já sabe. Então nós não podemos culpar esta situação, porque ajuda a criança para o seu crescimento”.

Não só não se pode culpar os ritos de iniciação dos rapazes e das raparigas, como afirma o nosso entrevistado, como também foram tomadas medidas pelas autoridades da Educação de Moçambique, no sentido de adequação dos calendários dos ritos de iniciação com o calendário escolar, de modo a não perturbarem o decurso normal do processo letivo anual.

Em termos gerais, confirma-se que a maior parte dos adolescentes em idade escolar passam pelos ritos de iniciação (ver gráfico seguinte). Estas evidências reforçam a nossa afirmação constante no parágrafo terceiro da questão em destaque.

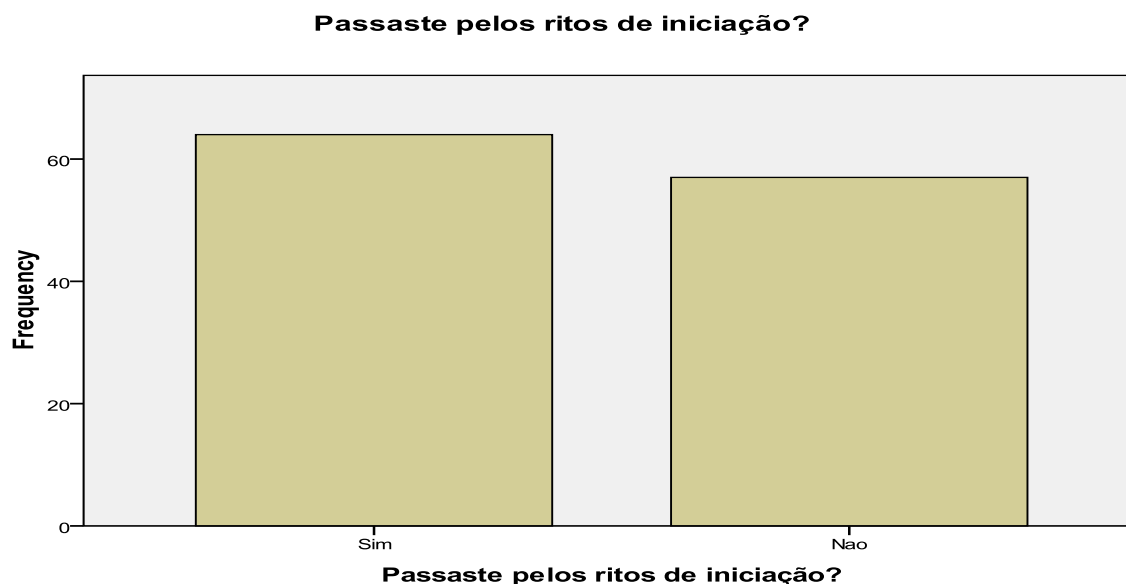


Gráfico nº 16: Iniciação masculina e feminina dos alunos inquiridos, em % no geral.

Na tentativa de aferirmos se as metas dos alunos das escolas do EP2 das zonas rurais de Malema, quanto a sua formação escolar, estavam dependentes da sua passagem pelos ritos de iniciação, os resultados do cruzamento dos dados em causa mostram que a maior parte dos que responderam, apesar de terem passado pelos ritos de iniciação, querem concluir a 12^a classe e ainda continuar no Ensino superior. Os que ainda não passaram por estes ritos têm as mesmas pretensões (ver gráfico seguinte).

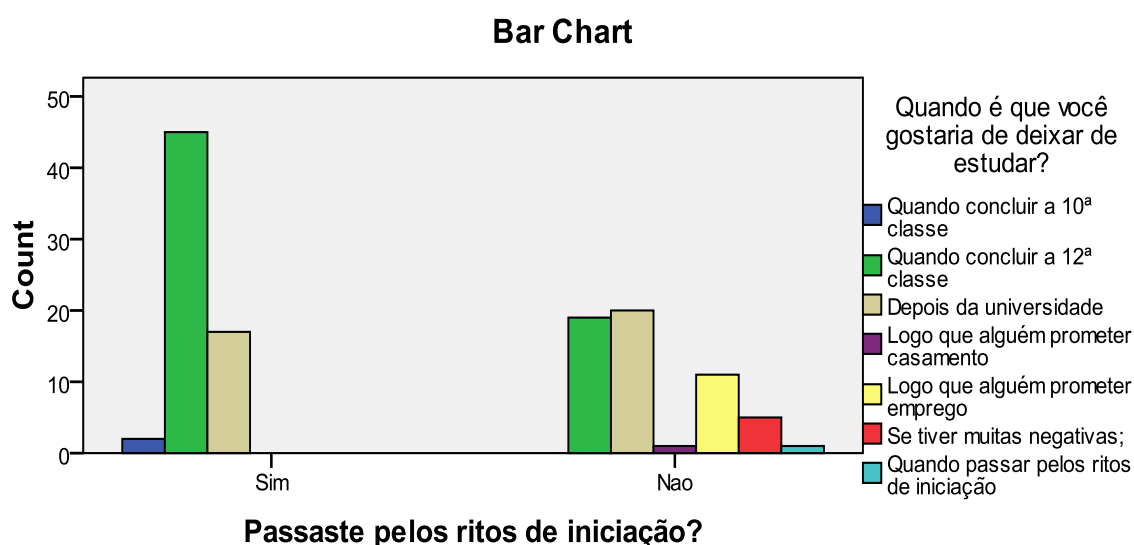


Gráfico nº 17: Relação entre a passagem pelos ritos de iniciação do aluno/a e a meta de sua escolarização

4.3.7. Perceção do aluno/a sobre a educação tradicional e a escolar

Com o objetivo de entender se a educação tradicional era considerada suficiente para a condução da vida adulta dos alunos/as que passaram pelos ritos de iniciação dirigimos a seguinte pergunta: *Entre a educação tradicional que recebe dos seus pais e pessoas mais velhas e a educação que recebe na escola, qual delas gosta mais?*

Para dar resposta a esta questão foram colocadas as seguintes variantes: (i) A que recebo dos pais e pessoas mais velhas; (ii) A que recebo dos professores na escola; (iii) Ambas educações.

Do inquérito feito, todos os alunos dão primazia a ambas educações. Os alunos das zonas rurais assim responderam em 100% contra os das zonas semi-urbanas que acompanharam os seus congéneres com 88% de respostas, tendo apenas 10% de alunos preferido dar primazia a educação que recebe dos seus pais e pessoas mais velhas (ver Tabela nº 1 pág. xxxi e Tabela nº 2 pág. xxxvi dos anexos) e gráfico a seguir.

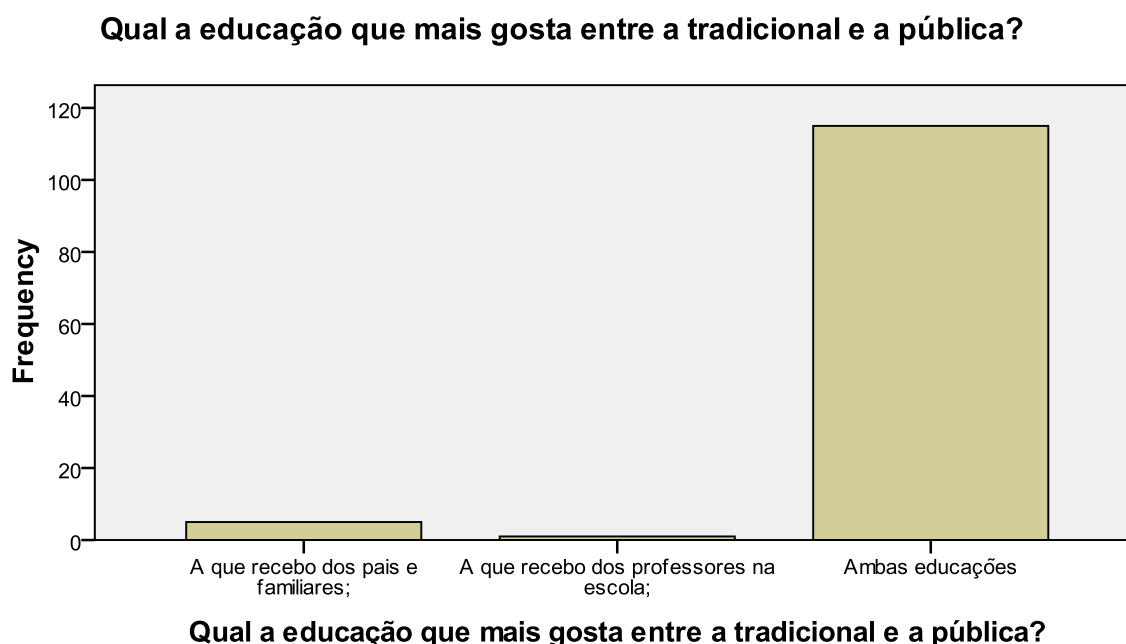


Gráfico nº 18: Perceção do aluno sobre a educação tradicional e a escolar, em % no geral.

Não se tratando de repetição à mesma questão, mas como forma de aprofundar a nossa investigação nesta vertente procuramos ainda entender se a passagem pelos ritos de iniciação dos alunos das escolas do EP2 das zonas rurais de Malema sobrevalorizava a educação tradicional. O cruzamento dos dados em referência indica que mesmo os alunos que não passaram pelos ritos de iniciação valorizam ambas educações (ver gráfico página seguinte).

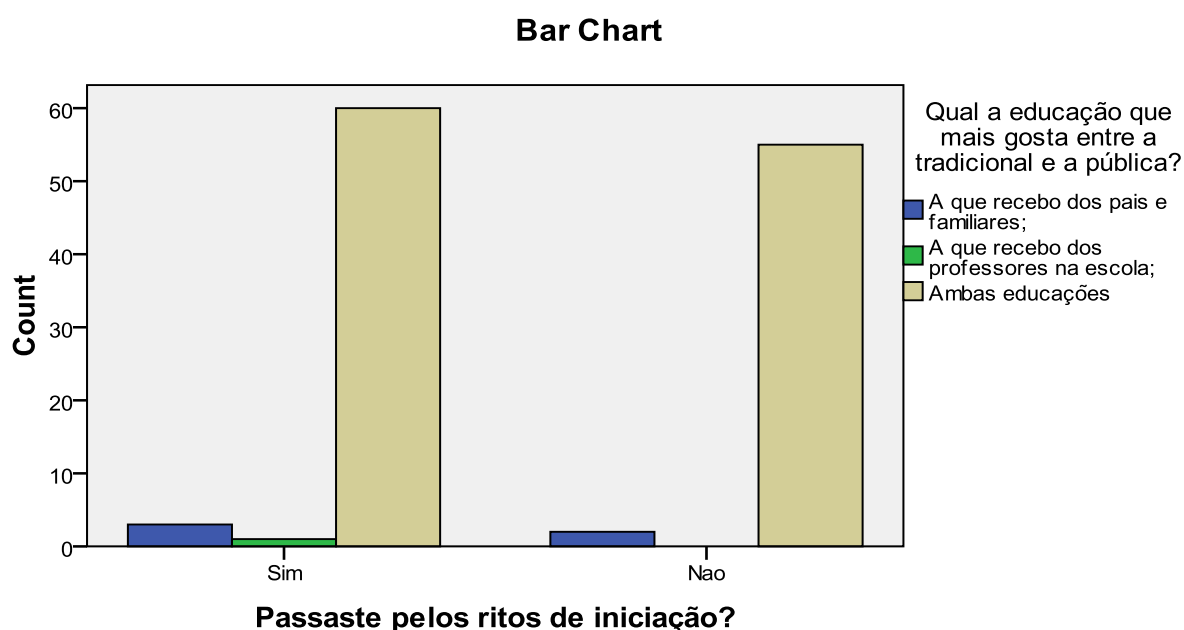


Gráfico nº 19: Relação entre a passagem pelos ritos de iniciação dos alunos e a educação preferida.

Em geral, estes resultados levam-nos a concluir que os alunos não fazem aceções aos ensinamentos que lhes são dados. Para eles, tudo vale para orientar as suas vidas futuras. A conclusão encontra suporte no pronunciamento do entrevistado (nº 2) de que vimos referindo em páginas anteriores que diz:

até pelo contrário os ritos de iniciação ajudam a criança conhecer o seu mundo. Quem conhece o seu mundo conhece os seus aspetos negativos e os positivos e o que é que pode fazer com os pontos negativos já sabe, e o que pode fazer com os aspetos positivos já sabe. Então nós não podemos culpar esta situação, porque ajuda a criança para o seu crescimento.

4.4. Síntese da análise dos dados

Ao apresentarmos a síntese do nosso trabalho, somos de recordar que o grande tema de pesquisa proposto é sobre “Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, Cultura local e Práticas escolares”. Como referido na Parte II, a questão central do presente estudo é: *Quais as causas do Abandono Escolar dos alunos e das alunas do EP2 no distrito de Malema - província de Nampula?*

Esta questão conduziu no levantamento das questões orientadoras constantes na Parte II secção 2.2. As respostas a estas questões constituíram os dados apresentados e discutidos na secção anterior e que são aqui sintetizados.

Foi nosso objetivo geral, entender o fenómeno do abandono escolar na sociedade makua no distrito de Malema - Moçambique, em locais não urbanizadas e com cultura local marcante.

Como referido no ponto 4 da Parte IV, primeiro apresentamos os resultados da análise qualitativa, composta pela pesquisa documental e pelos resultados das entrevistas semiestruturadas aplicadas ao corpus dos entrevistados. Finalmente apresentamos os resultados quantitativos do questionário aos alunos, os quais complementam os anteriores de carácter qualitativa, base do presente estudo.

Como se refere o título do nosso trabalho, os subtemas aqui tratados operacionalizam o grande tema cuja análise se desdobrou em: “implementação das políticas educacionais”, a “Cultura local” e as “Práticas escolares”. Assim, a sequência da nossa síntese obedece o ordenamento dos subtemas do título geral do trabalho.

Implementação das políticas educacionais

Para o estudo deste subtema, a questão orientadora foi dirigida de forma seguinte: *até que ponto as estratégias de implementação das políticas educacionais moçambicanas ajudam a reduzir o abandono escolar no EP2?*

Com base na nossa presunção teórica tivemos como resposta provisória (hipotética) que “*a implementação das políticas educacionais em Moçambique não produz resultados desejáveis, de modo a reduzir o abandono escolar dos alunos e alunas nas escolas primárias do segundo grau (EP2)*”.

Da análise feita aos documentos de base da Educação moçambicana, parece não haver uma política claramente definida para defrontar este fenómeno do abandono escolar nos textos oficiais da Educação em Moçambique. Em nossa opinião, este fato pode anular todos os esforços que o Governo empreende relativos ao acesso massivo dos alunos em idade escolar e a criação de novas escolas, principalmente nas zonas rurais, à medida que os mesmos que ingressam no sistema acabam saindo dele sem atingirem a meta obrigatória.

Ainda no âmbito da implementação das políticas educacionais, dirigimos aos nossos entrevistados esta pergunta; *que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais no distrito de Malema?*

Tendo como suporte o contexto local onde decorreu o trabalho de campo estamos convencidos que os programas educacionais no distrito de Malema são conduzidos de forma deficiente devido à falta de confiança mútua entre a população local e os professores. Os dirigentes da educação ou professores limitam-se a transmitir o que recebem de cima, dando pouco interesse às reclamações dos pais e encarregados de educação. Em toda extensão da análise deste subtema, não fica clara a intenção de atender a questão da transformação das EP1s em EPCs para facilitar a conclusão das sete classes obrigatórias, no local onde o aluno entra pela primeira vez na escola, embora esta intenção conste em documentos há já bastante tempo.

Em geral as respostas dos nossos entrevistados levam-nos a concluir que elas são implementadas de forma insuficiente.

A propósito da nossa conclusão, o Plano Estratégico de Educação (2011 – 2016: 35) observa que “há várias razões que podem justificar a não participação ou retenção no sistema (...), muitos destes motivos estão ligados às *fraquezas na implementação dos vários programas existentes*” o itálico é do autor do trabalho. Assim sendo consideramos que a hipótese de que *a implementação das políticas educacionais em Moçambique não produz resultados desejáveis, de modo a reduzir o abandono escolar dos alunos e alunas nas escolas primárias do segundo grau (EP2)*” se confirma.

Influência dos aspetos culturais no abandono escolar

Com vista ao debate do subtema da cultura local, base do estudo do abandono escolar no distrito de Malema, fizemos perguntas aos nossos entrevistados por subsecções.

Na primeira questão quisemos saber “ *até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?* ”

Era nossa preocupação, pelo fato de o casamento na sociedade macua constituir uma das etapas da mudança mais importante que implica a mudança da família e de residência de um dos cônjuges, neste caso, o homem. Tanto o nosso quadro teórico como os relatos de jornalistas investigadores, os ritos de iniciação dos adolescentes são vistos como promotores dos casamentos prematuros que desembocam no abandono escolar dos seus praticantes. Foi com base neste saber que a nossa atenção se orientou para saber se justamente eram eles responsáveis pelo abandono escolar no EP em Malema. A hipótese a respeito dos ritos de iniciação foi: *Os ritos de iniciação dos rapazes e das raparigas na sociedade macua, no distrito de Malema contribuem para o abandono escolar dos alunos e alunas.*

Feita a análise dos dados das entrevistas e do questionário aos alunos, concluímos que os ritos de iniciação tanto masculinos como femininos, não constituem causa primordial do abandono escolar no distrito de Malema.

No que diz respeito ao tipo de educação privilegiada pelos alunos, entre a educação tradicional e a escolar, colocamos a seguinte questão; *que educação é mais preferida pelos alunos, entre aquela que se recebe dos familiares (educação tradicional) e a que se recebe através da escola pública?*

Os resultados das respostas ao questionário levam-nos a concluir que os alunos não fazem aceções aos ensinamentos que lhes são dados. Contudo, é nossa percepção que a questão dos casamentos prematuros, não só no distrito de Malema mas no país em geral, é um tema que não se esgota numa análise restrita como é o caso de uma tese de fim do curso, subordinada às regras rígidas e tempo limitado para a sua conclusão e apresentação. Este tema merece uma abordagem específica e no âmbito nacional. Face ao que vem dito, concluímos que a hipótese segundo a qual “os ritos de iniciação dos rapazes e das raparigas na sociedade macua, no distrito de Malema contribuem para o abandono escolar dos alunos e

alunas ”consideramos não confirmada, embora eles contribuam talvez em menor escala, já que a influência dos fenómenos sociais não tem limites nítidos entre um fenómeno e outro.

Percepções sobre a educação escolar pública

Apesar das dificuldades apresentadas pelos pais e encarregados de educação sobre a questão da distância casa-escola, são unânimes em afirmar que a escola abre os horizontes às crianças para o mundo moderno. A respeito disso, o nosso entrevistado (12) respondeu - *julgo que a escola tem -nos sido útil. Porque ensina as crianças, ah o que não sabia passa a saber então. Se a pessoa não saber ler nem contar não consegue ver a balança quando vende milho, mapira e fica roubado pelo comprador.*

No entanto este sentimento é pouco partilhado por algumas mães do litoral de Nampula que questionam sobre a utilidade das habilidades que se aprendem na escola, por acharem terem pouco valor no contexto rural. Fazendo comparação entre os ensinamentos da escola pública e os dos ritos de iniciação feminina, uma entrevistada do litoral respondeu nos termos seguintes: *nós não estamos a ver a utilidade do que os nossos filhos aprendem na escola. Nos ritos de iniciação sim, as meninas aprendem coisas importantes para a vida delas e de nós todos”.*

Para este item da cultura local, colocamos anteriormente a seguinte questão; *que percepções têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública?* Pelo historial arrolado na definição das hipóteses a respeito das representações sobre a escola pública, a hipótese para esta questão foi de que *o impacto do atual papel da escola em Moçambique, ainda não alterou a representação (percepção) que os pais e encarregados de educação das zonas rurais têm da escola do passado.*

Uma vez feita a simbiose das afirmações aparentemente contraditórios dos nossos entrevistados e as dos alunos, que dão primazia a ambas educações, pode-se concluir que os pais e encarregados de educação das zonas rurais têm boa percepção da escola pública.

Deste modo consideramos não confirmada a hipótese previamente colocada segundo a qual ‘a atual escola em Moçambique, ainda não alterou a representação (percepção) que os pais e encarregados de educação das zonas rurais têm da escola colonial’.

Mudanças na cultura matrilinear da sociedade macua

No início deste trabalho, era nossa convicção que o abandono escolar no distrito de Malema tivesse como fundamento o sistema de parentesco matrilinear da sociedade Macua, onde o pai social da família é o tio (irmão da mulher), à diferença do sistema patrilinear do Centro e Sul de Moçambique onde o pai social da família é o pai biológico. Imaginando que o tio não sendo pai biológico do sobrinho podia não se interessar tanto pela formação deste, fizemos o seguinte questionamento:

Será que o processo de difusão dos elementos culturais desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul do país produziram mudanças na cultura matrilinear dos macuas? Para melhor percepção do nosso objetivo, durante as entrevistas no terreno não raras vezes a pergunta foi colocada de forma seguinte;

P. se o senhor tivesse dois educandos (seu/sua filho/a e seu/sua sobrinho/a) em idade escolar e não tivesse condições económicas para pôr os dois a estudar, a quem optaria por enviar primeiro para a escola? Porquê? As respostas foram: *Iria começar pelo meu filho. Pela razão de ser meu sangue. Iria começar esse não familiar sim (riso); Kanvonha muanaká". Niwoko wi mi kimuyanráka tiyowo. Mussuluaka aa, kakhalano va le kahala kinvonhe mas vale yakala ya vakanene mutchu onampatchera munawe* (entrevistado nº 16) - vou matricular o meu filho. Pela razão de ser eu quem o trouxe ao mundo. Sobrinho sim... podia matricular mas se for pouco o dinheiro que tenho, a pessoa matricula primeiro o seu filho (tradução).

Com base nas respostas acima, concluímos que a questão do abandono escolar nas zonas rurais do distrito de Malema não se deve ao sistema matrilinear da sociedade macua.

Práticas escolares

As respostas das entrevistas e do questionário mostram que os problemas que levam os alunos a abandonar a escola não são interiores a eles. Vários fatores podem estar em jogo, com ênfase aos apontados pela teoria socioinstitucional que apresenta o *insucesso escolar*, por nós considerado antessala para o abandono escolar, como um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica, dependendo das relações que a própria escola estabelece com os alunos social e culturalmente diversos, diversidade que vai desde a rede escolar desigual em várias regiões do país, critérios social e culturalmente dominantes na escola, normas e

comportamentos esperados e exigidos, incluindo as práticas escolares e pedagógicas que nela se levam a cabo.

Conscientes de que esses problemas são imensos e complexos optamos por verificar se as escolas usavam métodos de ensino tidos como produtivos no processo de ensino/aprendizagem na atualidade, tais como: ensino centrado no aluno, a diferenciação pedagógica, ensino ativo, (...). A questão que colocamos aos nossos entrevistados foi;

quais as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 do distrito de Malema?

A hipótese orientadora afirmava que *nas escolas do (EP2) do distrito de Malema não se observam práticas escolares do Modelo pedagógico centrado no Aluno (ensino ativo).*

Tendo em consideração as alocações dos nossos entrevistados no capítulo das práticas escolares, somos de concluir que o método do ensino centrado no aluno é praticado de forma deficiente, devido a uma aparente confusão entre este método e a introdução, quer do Currículo Local nas escolas do Primário, quer pela introdução da disciplina de empreendedorismo que, no caso da EPC de Nampuro esta disciplina foi confundida com o Modelo de ensino centrado no aluno.

Ainda no concernente às práticas escolares, o programa institucional de passagens automáticas no EP1, portanto até a 5^a classe, que nada tem a ver com os modelos a que fizemos referência é contestado pelos professores que o consideram como sendo promotor do abandono escolar nas escolas das zonas rurais. Devido a este programa e confiando na não existência de exames, os pais levam os seus educandos para trabalhos do campo, o que conduz à prática de absentismo dos educandos, como se referiu o entrevistado (5):

é o próprio encarregado que leva o seu aluno, o seu filho vai para a machamba, está na 1^a ou 2^a classe, contando que nun há-de reprovar porque já incluído nesse, nesse círculo de de de passagem automática. Sabe que quando chegasse último dia, ir participar a última prova, vai passar. Tão você que é professor se não cumpre com essa regra aí, também tem problema com a sua direção. Por sua vez membros da direção quando não querem também cumprir com esta questão, logo também tem problema com a direção distrital e o problema alastra se até a Nação.

Para a análise do sub-tema das práticas escolares partimos com a hipótese de que *nas escolas do (EP1 e EP2) do distrito de Malema não se observam práticas escolares do Modelo Pedagógico Centrado no Aluno (ensino ativo).* Tendo como ponto de partida à nossa conclusão acima referida, consideramos que a nossa hipótese fica confirmada, sem contudo deixar de apontar esforços que os professores têm feito nesse sentido.

4.5. Constatações gerais

Embora não sendo novas as causas no universo dos estudos sobre o insucesso e abandono escolares, na sua essência trazem elementos novos que emanam da cultura local. Entre outras, são as seguintes causas:

- *a questão da distância casa - escola* no distrito de Malema é uma das causas mais salientes que impedem a conclusão do ciclo completo de 7 anos de escolaridade obrigatória, situação que se verifica muito no interior do distrito (zonas rurais). Contudo, esta causa é negada pelos professores locais que se servem do saudosismo, afirmando que no tempo deles frequentavam escolas que distavam até dezenas de km mas nunca abandonavam até concluírem o nível exigido. “O tempo que eu estudei estava a estudar na escola secundária da Frelimo, em Ribáué. Não havia nem sequer uma escola aqui em 92. Saía de Malema a Ribáué, 110km. Então, aquilo foi o meu grande interesse. Se o próprio aluno diz que lá não existe EPC, isso é mentira. Aquilo que eu disse repito a dizer. É o próprio interesse do aluno” (entrevistado nº 6).
- *O uso dos alunos como mão – de - obra* nos campos de cultivo dos próprios responsáveis do educando é uma das reais causas que levam os alunos a não concluírem os 7 anos de escolaridade obrigatória em Moçambique. 44% dos alunos das zonas rurais nos dias que faltam à escola vão ajudar os pais na machamba.
- *A questão da modernidade*, necessidade de ganhar dinheiro mais cedo, que nem sempre tem a ver com a pobreza do encarregado de educação, como se referiu um professor da EPC de Muite (3). *E existe aquelas crianças um pouco crescidas, que começam a notar depois de venderem, eh... portanto porque as crianças dos doze – treze anos, também praticam essa cultura de algodão. Tão, quando eles vendem esse produto, conseguir um pouco de dinheiro, já eles já num pensão mais retomar a escola.*
- A falta de escolas do EPC em muitas localidades do distrito de Malema é a causa mais mencionada pelos pais encarregados de educação e os líderes comunitários entrevistados.

Em suma, há uma diversidade de problemas que influenciam o abandono escolar no distrito de Malema entre eles, o casamento prematuro que embora seja em percentagem inferior merece atenção especial por parte das autoridades da Educação no distrito. O sistema matrilinear da sociedade macua e os ritos de iniciação não surgem como fatores de peso no abandono escolar em Malema.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo entender o fenómeno do abandono escolar na sociedade makua no distrito de Malema - Moçambique, em locais não urbanizadas e com cultura local marcante.

O estudo foi de âmbito provincial, com maior destaque para o referido distrito e qualitativo, embora tenha incorporado alguma análise quantitativa a partir das estatísticas oficiais do sector de educação e dos dados do questionário colhidos pelo pesquisador nos locais onde o estudo decorreu.

O estudo cobriu um total de 143 sujeitos, entre os entrevistados e os que responderam o questionário, sendo de diferentes categorias socioprofissionais. Houve uma expressiva cobertura de alunos, raparigas e rapazes, em cerca de 121 indivíduos.

Do ponto de vista teórico-conceitual o abandono escolar no ensino primário foi analisado fundamentalmente com base nas abordagens das teorias dos *Dotes individuais*, do *Handicap sociocultural* e na teoria *socioinstitucional* concebidas para a análise do insucesso escolar, entendido por nós como antessala do abandono escolar.

Tivemos alguns constrangimentos ligados ao momento em que era realizado o trabalho de campo, que coincidiu com a véspera de realização da campanha eleitoral para as eleições presidenciais e legislativas de 2014, o que fez com que fossemos confundidos com políticos. Na segunda etapa, coincidimos com a realização das provas semestrais que são controladas ao nível provincial, o que reduziu o contacto previsto com os professores, por estarem espalhados pelas escolas em supervisão das mesmas em 2015 mês de Julho. No entanto, para cada um destes constrangimentos foi possível encontrar soluções de mitigação dos seus impactos negativos.

Em termos analíticos as dimensões foram estruturadas em subtemas nomeadamente, Políticas educacionais, Cultura local e Práticas escolares.

A discussão detalhada dos fatores do abandono no ensino primário permitiu-nos tirar as conclusões que se seguem:

- Em relação as causas do abandono escolar nas escolas das zonas rurais, a questão da distância casa - escola no distrito de Malema é uma das causas mais salientes que

impedem a conclusão do ciclo completo de 7 anos de escolaridade obrigatória, situação que se verifica muito no interior do distrito (zonas rurais);

- O uso dos alunos como mão – de – obra nos campos de cultivo dos próprios responsáveis do educando é uma das causas que levam os alunos a não concluírem os 7 anos de escolaridade obrigatória em Moçambique;
- A modernidade, manifestada pela necessidade de ganhar dinheiro mais cedo, que nem sempre tem a ver com a pobreza do encarregado de educação, surge como terceira causa do abandono escolar no seio dos adolescentes – alunos do primário e subsequentes níveis de ensino no distrito de Malema.

Como consequência da nossa primeira conclusão acima plasmada, a falta de escolas do EPC em muitas localidades do distrito de Malema é a causa mais mencionada pelos pais encarregados de educação e os líderes comunitários entrevistados. Em nosso entender, esta situação deita por terra todo o esforço do governo de investimento na expansão e aumento de acessibilidade do ensino primário em Moçambique.

No que diz respeito às práticas escolares, concluímos que o método do ensino centrado no aluno é praticado de forma deficiente, devido a uma aparente confusão entre este método e a introdução quer do Currículo Local nas escolas do Primário, quer da disciplina de empreendedorismo, que sendo uma inovação é vista pelos professores locais como um método de ensino.

No capítulo da cultura local da sociedade macuas, concluímos que a questão do abandono escolar nas zonas rurais do distrito de Malema não tem nada a ver com o sistema matrilinear dessa sociedade.

O fenómeno dos casamentos prematuros apresenta-se inscrito na sociedade moçambicana de forma profunda e deveras generalizada, cuja mitigação e eliminação exige do Estado uma intervenção forte e generalizada, tendo em consideração os fatores que propiciam a sua prática.

Recomendações

As nossas recomendações resultam da pesquisa do campo (fontes primárias) e de fontes secundárias, ou seja, da análise bibliográfica e documental de referência para o presente estudo

De acordo com os principais resultados da pesquisa apresentamos as recomendações que abaixo se seguem:

- I. Uma vez provada a existência de algumas estratégias em documentos de base da Educação moçambicana que podem levar à redução do abandono escolar nas escolas do campo, é de propor a elaboração de um plano específico para a sua implementação, que privilegie a comunicação com os beneficiários últimos do processo de ensino/aprendizagem, o controlo dos implementadores a vários níveis, responsabilização aos incumpridores e recompensa aos funcionários exemplares;
- II. Desenvolver e implementar em todas as escolas estruturas e programas de educação cívica, moral e sexual da rapariga e dos rapazes, com destaque para os métodos de prevenção e proteção sexual para evitar gravidez precoce e indesejada, assim como para evitar casamentos prematuros;
- III. Com apoio dos líderes comunitários, auscultar os dirigentes dos ritos de iniciação masculina e feminina, com vista a seleção de ensinamentos da educação tradicional e seu enquadramento nas disciplinas de educação cívica, moral e sexual para a operacionalização do programa acima proposto;
- IV. Endurecer os métodos de controlo das presenças dos alunos e dos professores nas escolas, pedindo responsabilidades pelas faltas dos alunos, aos próprios encarregados de educação como forma de limitar o uso dos alunos como mão-de-obra para trabalhos nos campos de cultivo familiares, comprovado pelo presente trabalho de pesquisa.
- V. Leccionar o Currículo Local em todas as escolas Primárias, com destaque para as das zonas rurais, como forma de orientar o conhecimento dos principiantes a partir do conhecimento local, incluindo uma boa tradução do Currículo Nacional na sala de aula pelo professor.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Sintra: Universidade Aberta.
- Almeida, L., S. e Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias de Aprendizagem*. Paris: Press Universitaires.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Archer, M. (1980). “The sociology of educational systems” In T. Bottomore, S. Nowak, & M. Sokolowska, *Sociology of the State of Art*. London: Sage Publications.
- Aron, R. (1991). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Assembleia da República (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Avanzini, G. (1967). *O Insucesso Escolar*. (trad. por Saló, E.) Lisboa: Editorial Pórtico
- Barros de Oliveira, J., H. e Barros de Oliveira, A., M. (1999). *Psicologia da Educação Escolar*. I Aluno – Aprendizagem: Coimbra. Livraria Almedina.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: o Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Conceções e Políticas. *Análise Social*, Vol. 25 (108-109), pp. 715-733
- Benavente, A. Campiche, J., Seabra, T., Sebastião, J. (1994). *Renunciar a Escola. O Abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Benavente, A. e Panchaud, C. (2008). Dossier. *Luta Contra a Pobreza e Educação para a In*

- *clusão*: Transformar a Escola na África Subsaariana. *Revista Trimestral de Educação Comparada* n° 146, Vol. XXXVIII, n°2, Junho de 2008.

Bernardi, B. (2002). *Introdução aos Estudos Etno Antropológicos*. (19ª ed.), trad. port, do original. *Uomo, Cultura, Società*, Franco Angeli, Milano: 1974. 1ª ed.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª edição: Instituto Piaget.

Aprendizagem (trad. por COSTA, J.) Lisboa: Trilhos Editora.

Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, Lda.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, J., HALSEY, A H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University.

Buendia, G., M. (1999). *Educação Moçambicana. História de um Processo 1962 – 1984*. Maputo: Imprensa Universitária.

Carmo, H. & Ferreira, M., M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. 2ª edição.

Castiano, J., P. & Ngoenha, E., S. (2013). *A Longa Marcha para a “Educação Para Todos” em Moçambique*. Maputo: 3ª edição. PubliFix.

Chevane, N., V. (2003). *Metodologia de design*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Educação.

Chiavenato, I. (2000). *Administração – Teoria, Processo e prática*. São Paulo: Pearson

Education do Brasil. 3ª Edição.

Claparède, E. (1952). *Psychologie de l'enfant et Pédagogie Experimentale*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda

Coussinet, R. (1959). *Pédagogie de l'Apprentissage*. Paris: PUF.

Davies, D., et al. (1989). *As escolas e as famílias em portugal*. Realidades e perspetivas. Lisboa: Livros Horizonte.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Edições ASA.

Dengue, V. (2014). Ritos de iniciação feminina. in“ *VERDADE*” *On-line* de 04 de Dezembro de 2014. Maputo.

Develay, M. (1992). *De l'apprendissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Durkheim, E. (2009). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70. Crítica da Educação e do Ensino.

Enguita, M., F., Martínez, L., M., Gómez, J., R. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales Núm. 29*. Fundación la Caixa.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. & Loyola, J. (2010). Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar. *Documento de Trabajo CIE N° 3, Centro de Investigación en Educación: Universidad Ucinf*, Disponível em http://www.ucinf.cl/files/CIE_doc_discusion_teorica, consultado em 27/07/2014.

Estêvão, P., e Álvares, M. (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. CIES e-Working Paper N.º 157

- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Flament, C. (2003). Structure, dynamique et transformation des representations sociales.
In J. C. Abric. *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
1ª Edição.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
17ª Edição.
- Fullan, M. G. (1991). *Successful School Improvement the implementation Perspective
and Beyond*. Philadelphia: University Press. ”
- Gadatti, M. (1987). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: orig. inglês,
The interpretation of Culture, Basic Books. New York 1971.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève, rôles institutionnels et representations*. Paris, PUF.
- GHK, (2005). Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School
Leavers: *Final Report, DG EAC 38/04*, Bruxelas: Disponível em
<http://ec.europa.eu/education/pdf/doc.284>.
- Gracindo, R.V. (2006). Impasses, Perspectivas, e Compromissos in Naura & Aguiar.
Gestão da Educação. S. Paulo: Cortez Editora. 5ª Edição.
- Gracindo, R., V.& Bordignon, G. (2006). *Gestão da Educação*. S. Paulo: Atlas Editora.
- Grotanelli, V., L. (1965). *Etnologia. L'uono e la civiltà*. Milano: Ed. Labor
- Guimarães, M. (2010). *O Impacto do Ambiente Familiar no (in)Sucesso Escolar na
Zona do Vale de Ave*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Henrique, C., D. Montarroio, C. Lameiro, M. Cabral, P. e Goncalves, P. (2010). *Vida e Obra de Rogerio Fernandes 1933 – 2010*. Fundacao Calouste Gulbenkian.

Hill, M. (2006). *Implementação: uma visão geral*. In Saraiva, Henrique, Elizabete (org.).

Políticas públicas. Brasília: Escola Nacional de administração Publica.

Honig, .M., I. (2006). *Complexity and policy implementation: challenges and opportunities*

In the field. In Honig, .M., I. New directions in education policy implementation: confronting complexity. New York: State University of New York.

Hopkins, D. (1985). *Teacher's Guide to classroom research: Milton Keynes*. Open

University Press.

INDE. (2006). *Manual de Apoio ao Professor: Sugestão para Abordagem do Currículo*

Local. Uma Alternativa para a Redução da Vulnerabilidade. Maputo: MINED.

Keats, D. (2000). *Interviewing. A Practical Guide for Students and Professionals*.

Philadelphia: Open University Press.

Kuhn, T., S. (1991) . *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.

Legrande, L. (1983). Texto Extraído de “*Pour un College Démocratique*”. Paris: La

documentation française.

Levi-Strauss, C. (1958). *Antropologia estrutural*, II Saggiatore. Milano.

Levin, J. & Fox, J., A. (2004). *Estatística para Ciências Humanas*. S. Paulo: Pearson Prentice

Hall. 9ª Edição.

Libâneo, J., C. (1994). *Didática. Capítulo 1. Prática Educativa, Pedagogia e Didática*

Disciplina. São Paulo: Cortez.

Linton, R. (1987). *The Study of Man: An Introducton*: New York, 1936, trad. Port., *O Homem*

: Uma Introdução à Antropologia, Martins Fontes: São Paulo. 12ª edição.

Lópes, P., C. (2012). Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas clássicas.

Consultado em 19 de Agosto de 2012 em www.bocc.ubi.pt

Lucena, Carlos. O pensamento Educacional de Émile Durkheim. Revista Histerdbr [*revista electrónica*], Campinas, página 299 -305, Dezembro/2010.

Machado, F., Matias, A., & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social* , pp. 695 - 714.

MAE, (2005). Ministério da Administração Estatal. Perfil do Distrito de Malema – Província De Nampula.

Maleu. (1990). Site Based Decision Making. *Its potential for enhancing learner outcomes*.

Disponível a 20 de Março de 2003 em [www. Sede. Org./ change/issues/14. Html](http://www.Sede.Org./change/issues/14.Html)

Malinowski, B. (1944). *Teoria Scientifica della Cultura e Altri Saggi*. Milano: Feltrinelli.

Maneschy, P. (2012). Tendências pedagógicas na prática escolar. Artigo apresentado em *Seminário de Tendências Pedagógicas no Brasil*. Consultado em coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm em 22 de dezembro, 2014.

Marconi, M., A. & Lakatos, E., M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas. 5ª Edição.

Mário, M. (2007). *Apontamentos Sobre Análise e Avaliação de Políticas Educativas*. Maputo: UEM. Faculdade de Educação.

Martínez, F., L. (2014). *Antropologia cultural*. Maputo: Paulinas, 7ª Edição

Martínez, F., L. (2009). *O Povo macua e a sua Cultura*. Analise dos valores culturais do povo macua no Ciclo Vital. Maúá, Moçambique 1971 – 1985: Maputo. 3ª edição.

Marx, K. & Engels, F. (1848). *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução: de José Barata Moura. Consultado em Fevereiro 21, 2014 em:

[http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/Manifesto Do Partido Comunista/cap2.htm](http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/Manifesto%20Do%20Partido%20Comunista/cap2.htm)

Marx, C. (1997) *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: " Editorial

"Avante!" Tradução de: José Barata Moura.

Marshall, T. (2003). *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Abriendo Calles, CONACE-SENAME, Santiago de Chile.

Mazula, B. (2013). *A Utopia de Pensar a Educação*. Maputo: 1ª edição. Alcance editores

Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar: A Escolaridade*

Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX (1994-2000).

Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Madeira, Portugal.

MEC. (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Resolução

nº8/ 95 de 22 de Agosto. Maputo: Imprensa Nacional.

MEC. (1985). *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: INLD.

Merriam, S., B. (1988). *The Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey- Bass.

Meirieu, P. (1988). La Pédagogie Différenciée. L'essentiel en une page in *Les cahiers*

Pédagogiques, "nombre especial". Différencier la pédagogie. Paris.

Meter, V., D. & Horn, V., C., E. (1977). *The policy implementation process: a conceptual framework*. Administration and society.

Minayo, M., C., S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo – Qualitativo. Oposição ou

Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.* 9 (3): 239-262, Jul./Set. Rio de Janeiro.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) (2015). *Relatório do Estudo sobre a Vulnerabilidade da Rapariga na Transição para e no Ensino Pós Primário*.

Maputo: Relatório final.

Ministério da Administração Estatal (2005). *Perfil do distrito de Malema Provincia de Nampula*. Edição de 2005.

Miranda, C. (2010). *Causas de (in)Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado,

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Mizukami, M., da G. N. (1986). *Ensino. as abordagens do processo*. São Paulo:

EPU. Acessado em 22 de Dezembro de 2014, em

<http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>.

MINED. (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006- 2010/ 11. Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo.

MINED. (2006). *Estratégia de Género do sector de Educação para o período 2011 – 2015*.

Educação Básica - Chave para o Desenvolvimento Sustentável Da Equidade para a

Igualdade PARTE I: *Plano de Ação e Instrumentos normativos para a Igualdade de Género*.

MINED. (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE.

MINED. (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999 – 2003*. Maputo: INDE

Mollo- Bouvier, S. (1985). *La Selection Implicite à l' École*. Paris: PUF.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

Morissette, D. & Gingras, M. (1989), *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Evaluer*. Paris : Québec. De Broek – Wesmael, Les Press de l'Université Laval.

Napoli, G. de (1985). *Antropologia Socio-Religiosa*, Corso della Facoltà de Missiologia,

PUG, Roma: *apontamentos dos alunos, dactilografado, p.l.*

Nóvoa, A. (1992: coord.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa:

Publicações Dom Quixote.

Parsons, T. (1937). *La struttura dell Azione Sociale*. Bologna: Il Mulino.

Perez, J., R., R. (2010). *Por que Pesquisar Implementação de Políticas Educacionais*

Atualmente? Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010 1179

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

Planchard, E. (1975). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Ed.

Pires, V. (2005). *Economia da Educação. Para Além do Capital Humano*. São Paulo:

Editora Cortez.

Pires, M. (1991). *O Insucesso Escolar. Estratégias de Combate*. Lisboa: 1ª ed. (edição do autor).

Piteira, C., M. (1999). *Mudanças Socio-Culturais em Macau. A Questão Étnica do*

Macauense. Lisboa: ISCSP Universidade Técnica.

Radcliffe-Brown, A., R. (1963). *Structure and Function in Primitive Society*. London:

Cohen- West.

Raczynski, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

Rampedi, M., A. (2003). *Implementing Adult Education Policy in the Limpopo Province of South Africa. Ideal, Challenges and Opportunities*. Groningen: CDS- RUG.

Rangel, A. (2004). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ribeiro, A. C. (1999). *Educação Hoje. Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
8ª Edição.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: 3ª Edição.

Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.

Rumberger, R.W. y Lim, S.A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report #15. Santa Barbara, California: University of California.

Santiago, R., A. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*.

Universidade de Aveiro.

Sabatier, P.; Mazmanian, D. (1980). Policy implementation: a framework of analysis. *Policy*

Studies Journal, Urbana, v. 8 n 4, p. 538 – 560.

Santos, B., S. (2000). *Um Discurso sobre as Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Percepções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, A., & Fossá, M. (2013). Análise de Conteúdo. Exemplos de aplicação da técnica para Análise de dados qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade: Brasília, 3 a 5 de Novembro.

Silva Santos, A., I. e Alves, M. (2010). Práticas pedagógicas de abordagem à linguagem escrita em Jardim de Infância. Acores: Unidade de investigação em psicologia cognitiva do desenvolvimento e da Educação.

Taylor, S. Fazal Rizvi, Bob Lingard & Miriam. (1997). *What is Policy? And Doing Policy Analysis*. New York: Routledge.

Tylor, E., B. (1871). *Primitive Culture*, Estes and Lauriat, Boston: 1920.

Veiga, I., P., Alencastro (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus. 2ª Ed.

Vergara, S., C. (2000). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. SP: Editora Atlas. 3ª Edição.

Vial, J. (1975). Texto Extraído de “*Vers Une Pédagogie de la Personne*” p. 8. Paris: PUF.

Vieira, R. (1998). *Etnografia e Historias de Vida na Compreensão do Pensamento dos Professores*. Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais (49-61). Porto:

Instituto de Sociologia.

Yin, R. (2001). Estudo de caso- Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman. 2ª edição.

Weler, S. (1976). Aspirações à educação. Petropolis: Vozes.

World Bank, (2011). *Primary Education Reform in Mozambique: feedback from the Ground*,
Lucrecia Santibanez e Louise Fox.

Zarour, M., Gilly, M. (1981). Compétence attribués aux adultes par des élèves en fin de
Scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 353, 228- 241.

Documentos consultados e SITES

-<<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0010/001016/101651e.pdf>>:Comossao
Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento.

BOLETIM OFICIAL, N.º 38, (I Serie, 2º Suplemento), de 25 de Setembro de 1962, pp
. 1485 – 1534. Diploma Legislativo Nº 2.286. Aprova o regulamento do Ensino Pri
mário.

BOLETIM OFICIAL, N.º 13, (I Serie), de 31 de Março de 1962, pp .662 – 664. Portaria
Nº 15.971. Normaliza em novas bases o Ensino de Adaptação.

Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (2006). *Programa intersectorial de
reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y
adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago de Chile: Foro Nacional
Educación de Calidad para Todos, UNESCO. Disponível em
http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf, consultado em
27/07/2014.

Conselho de Ministros (2005). *Programa do Governo para 2005-2009*. Maputo:
Imprensa Nacional.

JORNAL NOTÍCIAS de Moçambique, de 15 de Novembro de 2013 pág. 22

JORNAL “VERDADE” On-line, de 4 de Dezembro de 2014

UNESCO, a Declaração de Dakar, Senegal, a 28 de Abril de 2000 objectivos e as metas de Educação para Todos (EpT).

ONU, (2000). Declaração sobre os objetivos do Milénio.

O Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento de Agosto de 2008.

UNESCO (2009). Relatório Mundial da Unesco. *Investir na diversidade cultural e no diálogo Intercultural*.

UNICEF. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação*, UNESCO

para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Tailândia.

UNICEF, FNUAP e CECAP (2011), Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros e a Gravidez Precoce em Moçambique.

União Europeia" [COM (2010) 477]. Comunicação da Comissão intitulada “*Juventude em Movimento*”.

Anexos

Anexo (a) 1

Entrevista semiestruturada aos Dirigentes de Educação

Guião de entrevista a:

Função do/a entrevistado/a.....

Temas:

1. Abandono escolar
2. Políticas educacionais;
3. Cultura local;
4. Práticas escolares.

Objetivos gerais:

- Recolher dados de identificação pessoal e socioeconómico do entrevistado;
- Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo.
- Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado.
- Identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem, de modo a motivar os alunos e as alunas a permanecerem nas escolas até a conclusão da 7^a classe.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco Introdutório - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado a participar neste projeto alusivo à leitura.	- O (a) senhor(a) não se importa de participar numa conversa que vamos ter sobre a sua escola no âmbito do abandono escolar dos alunos e alunas?	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Respostas
<p style="text-align: center;">Bloco A</p> <p>- Características do entrevistado</p>	<p>- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado e características socioeconómicas e familiares.</p>	<p>- Como se chama?</p> <p>- Que idade tem?</p> <p>-Que disciplina leciona?</p> <p>-Para além de docente tem outra responsabilidade na escola?</p> <p>-A quando tempo é docente?</p> <p>-Que tipo de formação pedagógica tem?</p> <p>- Tem educando a estudar?</p> <p>- Em que escola e classe?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco B</p> <p>- Políticas educacionais</p>	<p>-Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo.</p>	<p>a) Será que o conceito de EpT que vem sendo evocado pela UNESCO é também divulgado no Sistema de Educação de Moçambique?</p> <p>b) Se sim, a que níveis?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco C</p> <p>- Cultura local</p>	<p>-Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado dos Macuas.</p>	<p>- O Sr. acha que os casamentos que acontecem com os alunos e alunas da vossa escola têm a ver com os ensinamentos que os mesmos recebem durante as cerimónias dos ritos de iniciação masculina e feminina?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco D</p> <p>- Práticas escolares</p>	<p>- Identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem, de modo a motivar os alunos e as alunas a permanecerem nas escolas até a conclusão da 7ª classe.</p>	<p>a) Sobre as práticas pedagógicas “ensino centrado no professor e nos conteúdos – ensino centrado no aluno”, qual é desses dois paradigmas o mais vigente nas escolas do EP2 na Província de Nampula?</p> <p>b) Será que na vossa escola o Currículo Nacional é operacionalizado no sentido de o adaptar à realidade local de modo a permitir uma boa produtividade nos alunos?</p> <p>- Está introduzida a lecionação do Currículo Local na vossa escola?</p>	

Anexo (a) 2

Modelo de (categorização dos Dados) de entrevistas aos diretores de Departamento e
serviços provinciais ou distritais de educação de Nampula

Entrevistado		1		2		3		11		f
		A	P	A	P	A	P	A	P	
Questão orientadora	Categoria									
Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais 1 no distrito de Malema?	Apoio institucional para a solução de problemas locais		X				X	X		3
	Reuniões com as comunidades escolares						X			1
	Ligação escola comunidade		X				X			2
Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?	Atividades económicas dos alunos						X			1
	Conselhos nos ritos de iniciação		X	X			X			3
	Domínio da missão do ensino	X		X						2
Quais as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema?	Ensino centrado no professor		X							1
	Ensino centrado no aluno					X			X	2
	Currículo Local							X		1
Na sua opinião, porque os alunos abandonam a escola antes de concluir a 7ª classe?	Uso do aluno para trabalhos caseiros pelos pais		X							1
	Falta de interesse do aluno								X	1
	Falta de interesse dos pais pela escola						X	X		2
	Aspetos culturais								X	1
	Falta de EPC		X							
	Absentismo docente								X	1
Que perceções têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública?	Desnecessária						X			1
	Educadora								X	1

Tabela 9 - Resultados dos responsáveis da Educação

Fonte: autor do trabalho

Leitura: A – Ausência; P – Presença

Anexo (a) 3

Entrevista semiestruturada aos coletiva aos Professores

Guião de entrevista a:

Função do/a entrevistado/a.....

Temas:

1. Abandono escolar
2. Políticas educacionais;
3. Cultura local;
4. Práticas escolares.

Objetivos gerais:

- Identificar nas declarações dos professores, funcionários da educação, a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar.
- Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo.
- Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado.
- Identificar as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema e sua capacidade de estimular o processo de ensino/aprendizagem, de modo a motivar os alunos e as alunas a permanecerem nas escolas até a conclusão da 7^a classe.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco Introdutório</p> <p>- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o entrevistado a participar neste projeto alusivo à leitura.</p>	<p>- O (a) senhor(a) não se importa de participar numa conversa que vamos ter sobre a sua escola no âmbito do abandono escolar dos alunos e alunas?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco B</p> <p>- Abandono escolar</p>	<p>- Recolher informações sobre as ações concretas levadas a cabo a vários níveis, tendentes à mitigação do abandono escolar.</p>	<p>a) Para o senhor professor, quais são as causas imediatas do abandono escolar na vossa zona?</p> <p>- Ao primeiro raciocínio, qual é para si a principal causa que faz com que os alunos abandonem a escola?</p> <p>- Será que a percentagem de alunos que abandonam a escola por causa de casamentos prematuros é superior à dos que abandonam por outras causas?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco C</p> <p>- Políticas educacionais</p>	<p>- Verificar se as estratégias de implementação das políticas educacionais podem ajudar a reduzir o abandono escolar;</p>	<p>- Como são implementadas as políticas de educação emanadas do topo para a base, no concernente ao controlo dos alunos para minimizar o fenómeno do abandono escolar na vossa escola?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco D - Políticas educacionais	-Perceber se o conceito de Educação para Todos (EpT) é do domínio dos pais e encarregados de educação e outros intervenientes do processo educativo.	a) Será que o conceito de EpT que vem sendo evocado pela UNESCO é também divulgado no Sistema de Educação de Moçambique? b) Se sim, a que níveis? - O senhor quer comentar sobre a questão da distância casa – escola, como causa do abandono escolar de muitas crianças nas escolas do interior do distrito de Malema?	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco E</p> <p>- Cultura local</p>	<p>-Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado dos Macuas.</p>	<p>- O Sr. acha que os casamentos que acontecem com os alunos e alunas da vossa escola têm a ver com os ensinamentos que os mesmos recebem durante as cerimónias dos ritos de iniciação masculina e feminina?</p>	

Anexo (a) 4:

Dados das entrevistas aos professores da EP2 de Nampuro

Entrevistado		7		8		9		10		f
		A	P	A	P	A	P	A	P	
Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais I no distrito de Malema?	Reuniões com as comunidades escolares						X			1
	Livro escolar gratuito no EP		X							1
	Apoio institucional para a solução de problemas locais								X	1
	Implementação de PE.					X				1
Que indicadores de combate ao abandono escolar são detetáveis nas declarações dos entrevistados no distrito de Malema?	Falta de interesse pessoal do aluno pela escola						X			1
	Passagens automáticas no EP		X							1
Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?	Atividades económicas dos alunos		X							1
	Modernidade		X							1
	Envolvimento dos familiares (pais)									
	Conselhos nos ritos de iniciação		X							1
	Desejo pessoal do/a aluno/a				X					1
	Outras práticas				X					1
	Distância casa- escola							X		1
	Aspetos culturais						X		X	2

Tabela 9 - Resultados dos professores da EP2 de Nampuro

Fonte: autor do trabalho

Leitura: A – Ausência; P – Presença

Anexo (a) 5

Dados das entrevistas aos professores da EPC 19 de Outubro

Questão orientadora	Entrevistado	4		5		6		f
	Categoria	A	P	A	P	A	P	
Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais 1 no distrito de Malema?	Reuniões com as comunidades escolares		X					
	Livro escolar gratuito no EP				X			
	Ligação escola comunidade	X		X				2
	Falta de interesse dos pais pela escola				X		X	1
	Passagens automáticas no EP				X		X	2
Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?	Atividades económicas dos alunos		X					1
	Modernidade		X					1
	Envolvimento dos familiares (pais)				X			1
	Conselhos nos ritos de iniciação				X		X	2
	Desejo pessoal do/a aluno/a				X		X	2
Quais as práticas escolares em vigor nas escolas do EP2 e EPCs do distrito de Malema?	Ensino centrado no professor							
	Ensino centrado nos conteúdos							
	Ensino centrado no aluno		X					1
	Currículo Local	X						1
Na sua opinião, porque os alunos abandonam a escola	Uso do aluno para trabalhos caseiros pelos pais		X		X		X	3
	Aspetos culturais					X		1
	Falta de EPC		X	X				2

Tabela - Dados dos professores da EPC 19 de Outubro

Fonte: autor do trabalho

Leitura: A – Ausência; P – Presença

Anexo (a) 6

Entrevista aos Pais Encarregados de educação e Líderes comunitários

Guião da entrevista a:

Função do/a entrevistado/a.....

Tipo de Entrevista: Presencial, gravada em formato VOICE, transcrição e tradução para português

NB: a) *A escrita das respostas em língua Emakua ou macua, não obedeceu o alfabeto provavelmente aprovado para essa língua, por razões de o entrevistador e autor do trabalho não dominar. Contudo, a tradução é fiel quanto ao significado das palavras ora escritas com base no seu fonema. Assim, toda a tradução é apresentada em itálico.*

Temas:

1. Abandono escolar
2. Políticas educacionais;
3. Cultura local;
4. Práticas escolares.

Objetivos gerais:

- Recolher dados de identificação pessoal e socioeconómico do entrevistado;
- Identificar nas declarações dos pais e encarregados de educação a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar;
- Compreender o papel que a família desempenha na vida escolar do aluno.
- Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado;
- Devido à mobilidade das pessoas de várias regiões do país e a heterogeneidade cultural dos casamentos perceber o estágio da influência das outras culturas patriarcais na cultura macua basicamente *matriarcal*.
- Tendo em consideração a categoria social de proveniência do aluno(a), verificar se as perceções dos alunos, pais e encarregados de educação sobre a escola pública estimulam o abandono escolar precoce em Male

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco Introdutório - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado a participar neste projeto alusivo abandono escolar.	- O senhor não se importa de participar numa conversa que vamos ter sobre o Abandono escolar dos alunos?	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p style="text-align: center;">Bloco A</p> <p>- Características do entrevistado</p>	<p>- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado e características socioeconómicas e familiares.</p>	<p>- O(a) senhor(a) como se chama?</p> <p>- Que idade tem?</p> <p>- Trabalha em alguma empresa?</p> <p>- Tem alguma responsabilidade na comunidade onde vive?</p> <p>- O(a) senhor(a) frequentou a escola?</p> <p>- Até que classe?</p> <p>- Tem educando a estudar?</p> <p>- Em que escola e classe?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco B</p> <p>- Abandono escolar</p>	<p>- Identificar nas declarações dos professores, funcionários da educação, pais e encarregados de educação a ocorrência de indicadores de combate ao abandono escolar.</p>	<p>- Quando a criança abandona a escola, que ações são levadas a cabo pelos professores, comissões de pais ou líderes comunitários para desencorajar essa atitude?</p> <p>- Tem algum parente, seu educando, que tenha abandonado a escola antes de concluir a 7ª classe?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco C</p> <p>- Cultura local</p>	<p>-Entender se a ocorrência de casamentos prematuros na população escolar do ensino obrigatório no distrito de Malema tem a ver com o tradicional matriarcado.</p>	<p>- O senhor seria capaz de deixar o seu filho sentado em casa e enviar o seu sobrinho (filho da sua irmã) à escola?</p> <p>- Será que os ensinamentos da escola não põem em causa os adquiridos nos ritos de iniciação feminina ou masculino ?</p> <p>- São frequentes casos de casamentos prematuros na vossa escola?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p>Bloco D</p> <p>- Cultura local</p>	<p>-Tendo em consideração a categoria social de proveniência do aluno(a) verificar se as perceções dos alunos, pais e encarregados de educação sobre a escola pública estimulam o abandono escolar precoce em Malema.</p>	<p>- Na sua opiniao, para que serve a escola?</p> <p>- Que lugar ocupa a escola?</p> <p>- Na sua opiniao, que lugar ocupa a escola? O que é a escola para si?</p>	

Anexo (a) 7

Dados das entrevistas aos pais e encarregados de educação e líderes
comunitários (codificação)

Questão orientadora	Entrevistado	12		13		14		15		16		f
	Categoria	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Que atividades são levadas a cabo pelo setor da educação, com vista à implementação das políticas educacionais I no distrito de Malema?	Reuniões com as comunidades escolares		X		X		X		X		X	4
	Apoio institucional para a solução de problemas locais		X								X	2
	Ligação escola comunidade		X									1
Até que ponto a ocorrência de casamentos prematuros nas escolas do ensino obrigatório em Malema tem a ver com o sistema matrilinear dos macuas?	Causas culturais					X						1
	Envolvimento dos familiares (pais)										X	1
	Conselhos nos ritos de iniciação			X		X		X				3
Que perceções têm os pais e encarregados de educação sobre a escola pública?	Desnecessária								X			1
	Educadora		X				X		X			3
Será que o processo de tomada por empréstimo dos elementos desenvolvidos pela cultura patrilinear do Centro e Sul do país produziram mudanças na cultura matrilinear dos macuas?	Tios maternos que mandam nos sobrinhos/as			X								1
	Pais conformados com essa prática dos cunhados						X					1
	Pais não conformados com essa prática dos cunhados		X		X		X		X		X	5
	Legitimação dessa prática										X	1
Tem educando que tenha abandonado a escola antes de concluir a 7ª classe?	Sim tenho				X		X					2
	Não tenho							X		X		2

Tabela 9 - Resultados dos pais e encarregados de educação e líderes comunitários

Fonte: autor do trabalho

Leitura: **A** – Ausência; **P** – Presença

Anexo (b) 1

Questionário Estruturado aos Alunos do Ensino Primário do Segundo Grau (EP2 e EPC das escolas seleccionadas)

Temas:

1. Abandono escolar
2. Políticas educacionais;
3. Cultura local;

Áreas de interesse:

1. Motivação dos alunos à frequência da escola;
2. Distância casa - escola;
3. Atividades do aluno nos dias que falta a escola;
4. Espectativas do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir;
5. Espectativas do aluno quanto ao futuro profissional;
6. Passagem pelos ritos de iniciação.

Objetivos específicos:

- Recolher dados de identificação pessoal e socioeconómico do aluno;
- Identificar a vontade do aluno em frequentar a escola;
- Localizar a escola em relação a sua área de recrutamento de alunos;
- Perceber se as atividades que o aluno realiza nos dias que falta a escola podem incentivar o abandono escolar
- Conhecer a meta do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir;
- Perceber a existência de motivos imediatos que aliciam os alunos a abandonarem a escola;
- Perceber as expectativas do aluno quanto ao seu futuro profissional;
- Saber se o aluno ou aluna passou pelos ritos de iniciação, segundo a tradição local.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Resposta	Observações
Bloco Introdutório - Legitimação do Questionário e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado a participar neste projeto sobre o abandono escolar	- Não te importas em aceitar participar no preenchimento do presente questionário sobre ti e a tua escola?	- Aceito <input type="checkbox"/> - Não aceito <input type="checkbox"/>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Resposta	Observações
Bloco A - Características do entrevistado	- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado e características socioeconómicas e familiares.	- Como se cham? - Qual é a tua idade? - Sexo..... - Tens irmãos?..... - Com quem vive?.. - O que é que os seus pais fazem?..... - E tua mãe?.....	----- ----- -----anos Masculino <input type="checkbox"/> , Feminino <input type="checkbox"/> - Sim <input type="checkbox"/> , Não <input type="checkbox"/> - Pais <input type="checkbox"/> , Tios <input type="checkbox"/> , Outros <input type="checkbox"/> -Trabalha <input type="checkbox"/> , Não trabalha <input type="checkbox"/> -Trabalha <input type="checkbox"/> , Não trabalha <input type="checkbox"/>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Resposta	Observações
Bloco B 1) Motivação dos alunos à frequência da escola	- Identificar a vontade do aluno em frequentar a escola.	- Gosta de ir a escola?	- Gosto muito <input type="checkbox"/> ; Gosto pouco <input type="checkbox"/> ; Não gosto <input type="checkbox"/> ; Não tenho resposta <input type="checkbox"/>	
2) Distância casa - -escola	- Localizar a escola em relação a sua área de recrutamento de alunos.	- A que distância fica a sua casa da escola?	- Muito perto <input type="checkbox"/> ; Perto <input type="checkbox"/> ; Pouco longe <input type="checkbox"/> ; Longe <input type="checkbox"/> ; Muito longe <input type="checkbox"/> ; Não sei <input type="checkbox"/>	
3) Meio de transporte usado pelo aluno de casa à escola e vice-versa	Entender a forma como o aluno se deslocação à escola.	-Que meio utiliza para ir à escola?	- A pé <input type="checkbox"/> ; de bicicleta <input type="checkbox"/> ; De mota <input type="checkbox"/> ; de carro <input type="checkbox"/>	

4) Atividades do aluno nos dias que falta a escola	- Perceber se as atividades que o aluno realiza nos dias que falta a escola podem incentivar o abandono escolar.	- Das vezes que faltou a escola, foi para:	- Ficar com os irmãozinhos em casa□; Ir ajudar os pais na machamba□; Ir vender produtos dos meus pais no mercado□; Ir produzir carvão vegetal para vender□; Ir fazer meu negócio □; Brincar com os amigos□; Estive doente□; Outros motivos □;	
5) Atitude do(a) encarregado(a) de educação do aluno quando este falta a escola	- Compreender se a reação do(a) encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) quando este(a) falta a escola ajuda a mantê-lo(a) no Sistema Educacional.	- O que o seu pai, sua mãe ou outro familiar que o controla faz quando falta a escola?	- Não faz nada □; Zanga comigo □; Explica-me a importância da escola□; Manda-me vender produtos no mercado local□;	
6) - Expectativas do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir	- Conhecer a meta do aluno quanto ao nível de escolaridade a atingir.	- Que classe é que gostaria de concluir antes de -deixar de estudar?	- Quando concluir a 5ª classe□; Quando concluir a 6ª classe□; Quando concluir a 7ª classe□; Quando concluir a 10ª classe □; Quando concluir a 12ª classe□; Depois da universidade□;	

7) - Fatores que levam os alunos a deixar a escola	-Perceber a existência de motivos imediatos que aliciam os alunos a abandonarem a escola.	- Para além de motivos de doença, em que circunstâncias pode deixar de estudar?	- Logo que alguém prometer casamento <input type="checkbox"/> ; Logo que alguém prometer emprego <input type="checkbox"/> ; Se o professor ou professora me aplicar castigo físico <input type="checkbox"/> ; Se tiver muitas negativas <input type="checkbox"/> ; Quando passar pelos ritos de iniciação <input type="checkbox"/>	
8) - Espectativas do aluno(a) quanto ao futuro profissional	- Perceber as expectativas do aluno quanto ao seu futuro profissional.	- O que é que gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	- Ser professor/professora <input type="checkbox"/> ; Ser agricultor <input type="checkbox"/> ; Ser enfermeiro/enfermeira <input type="checkbox"/> ; Outras profissões <input type="checkbox"/> .	
9) - Cumprimento tradicional dos ritos de iniciação	- Perceber se o aluno ou aluna passou pelos ritos de iniciação, segundo a tradição local.	- Passou pela cerimónia tradicional dos ritos de iniciação?	- <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Obrigado pela colaboração

Anexo (b) 2: Quadro nº1. Resumo das respostas ao questionário dos alunos da Escola Primária Completa 19 de Outubro (CÓDIGO: EPC2

N	Questionários aplicados		Classe		Pergunta	Resposta	fr		
	Ministra	Respon	6 ^a	7 ^a			H	HM	M
1	25	25	12	13	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito		25	
						Gosto pouco			
						Não gosto			
2					A que distância da escola fica a sua casa?	Muito perto		1	
						Perto		14	
						Pouco longe		8	
						Longe			
						Muito longe			
						Não sei.			
3					Das vezes que faltou à escola, foi para:	Ficar com os irmãozinhos em casa		2	
						Ir ajudar os pais na machamba;			
						Ir vender produtos no mercado;			
						Ir produzir carvão vegetal para vender;			
						Ir fazer meu negócio;			
						Brincar com os amigos;			
						Estive doente		21	
						Outros motivos		2	
4					Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 6 ^a classe;			
						Quando concluir a 7 ^a classe			
						Quando concluir a 10 ^a classe		1	
						Quando concluir a 12 ^a classe		20	
						Depois da universidade		4	
						Logo que alguém prometer casamento			
						Logo que alguém prometer emprego;			
						Se o professor me aplicar castigo físico;			
						Se tiver muitas negativas;			
						Quando passar pelos ritos de iniciação			
5					O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Ser professor		18	
						Ser agricultor;			
						Ser enfermeiro		6	
						Outras profissões		1	
6					Passaste pelos ritos de iniciação?	Sim		15	
						Não		10	
7					Qual a educação que mais Gosta entre dos seus pais e familiares ou dos professores Na escola?	A que recebo dos pais e familiares;		2	
						A que recebo dos professores na escola;			
						Ambas educações		23	

Idades dos respondentes: 13; 14; 11; 11; 14; 16; 15; 15; 14; 14; 12; 12; 13; 14; 15; 14; 14; 14; 13; 13; 13; 13; 14; 14. Onde idades dos rapazes e idade das raparigas



Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 3: Quadro nº2 Resumo das respostas ao questionário dos alunos da

Escola Primária Completa de Malema - Sede, (CÓDIGO: EPC3)

N	Questionários		Classe			Pergunta	Resposta	fr		
	Mini strad	Respo n	5 ^a	6 ^a	7 ^a			H	HM	M
1	25	25			25	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito		24	
							Gosto pouco		1	
							Não gosto			
2						A que distância da escola fica a tua casa?	Muito perto		10	
							Perto		2	
							Pouco longe		11	
							Longe		2	
							Muito longe			
							Não sei.			
						Das vezes que faltou à escola foi para:	Ficar com os irmãozinhos em casa		4	
							Ir ajudar os pais na machamba;		1	
							Ir vender produtos no mercado;			
							Ir fazer meu negócio;			
							Brincar com os amigos;		1	
							Estive doente		18	
							Outros motivos		1	
4						Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 6 ^a classe;			
							Quando concluir a 7 ^a classe			
							Quando concluir a 10 ^a classe			
							Quando concluir a 12 ^a classe		4	
							Depois da universidade		16	
							Logo que alguém prometer casamento		1	
							Logo que alguém prometer emprego;			
							Se o professor me aplicar castigo físico;			
							Se tiver muitas negativas;		3	
5						O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Quando passar pelos ritos de iniciação		1	
							Ser professor		14	
							Ser agricultor;		1	
							Ser enfermeiro		9	
							Outras profissões		1	
6						Passou pelos ritos de iniciação?	Sim		12	
							Não		13	
7						Qual a educação que mais gosta entre a dos seus pais e familiares e a dos professores na escola?	A que recebo dos pais e familiares;		3	
							A que recebo dos professores na escola;		1	
							Ambas educações		21	

Idades dos respondentes: 14; 17; 13; 14; 13; 12; 13; 14; 15; 15; 14; 15; 12; 12; 12; 13; 12; 14; 12; 14; 12; 12; 14; 12.

Onde  idade dos rapazes e  idade das raparigas.

Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 4: Tabela nº 1: Cálculo percentual das respostas das escolas CÓDIGO: EPC2, EPC3

N	Total naios	Qusti	Pergunta	Resposta	f		total	%
	Aplic ados	Resp Ondi.			EPC 2	EPC 3		
1	50	50	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito	25	25	50	60,5 %
				Gosto pouco		1	1	1,2 %
				Não gosto				0 %
2	50	50	A que distância da escola fica a sua casa?	Muito perto	1	10	11	22 %
				Perto	14	2	16	32 %
				Pouco longe	8	11	19	38 %
				Longe		2	2	4 %
				Muito longe				0 %
				Não sei.				0 %
3	50	50	Das vezes que faltou à escola foi para:	Ficar com os irmãozinhos		4	4	8 %
				Ir ajudar os pais na machamba;		1	1	2 %
				Ir vender produtos no mercado;				0 %
				vender carvão vegetal ;				0 %
				Brincar com os amigos;		1	1	2 %
				Estive doente	21	18	39	78 %
				Outros motivos	2	1	3	6 %
4	50	50	Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 7ª classe				0 %
				Quando concluir a 10ª classe	1		1	2 %
				Quando concluir a 12ª classe	20	4	24	48 %
				Depois da universidade	4	16	20	40 %
				Logo alguém prometer casamento				0 %
				Logo alguém prometer emprego;				0 %
				Se o professor me aplicar castigo				0 %
				Se tiver muitas negativas;		3	3	6 %
				Quando passar ritos de iniciação		1	1	2 %
5	50	50	O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Ser professor	9	14	23	46 %
				Ser agricultor;		1	1	2 %
				Ser enfermeiro	5	9	14	28 %
				Outras profissões	6	6	12	%
6	50	50	Passou pelos ritos de iniciação?	Sim	15	12	27	54 %
				Não	10	13	23	46 %
7	50	50	Qual a educação que mais Gosta entre a dos seus pais e da escola?	A que recebo dos pais e	2	3	5	10 %
				A que recebo na escola;		1	1	2 %
				Ambas educações	23	21	44	88 %



Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 5

Médias e Moda das idades dos alunos

Escola Primária Completa de 19 de Outubro, (CÓDIGO: EPC2)

Idades dos respondentes: 13; 17; 14; 11; 11; 14; 16; 15; 15; 14; 14; 12; 12; 13; 14; 15; 14; 14; 14; 13; 13; 13; 13; 14; 14.

Onde  idades dos rapazes e  idade das raparigas

Média das raparigas $M=13,5 \approx 14$



Média dos rapazes $M= 13,8 \approx 14$

Média dos rapazes e das raparigas $M = 13,6 \approx 14$

Moda = 14 anos

Escola Primária Completa de Malema - Sede, (CÓDIGO: EPC3)

Idades dos respondentes: 14; 17; 13; 14; 13; 12; 13; 14; 15; 15; 14; 12; 12; 12; 13; 12; 14; 12; 14; 12; 12; 14; 12.

Onde  idade dos rapazes e  idade das raparigas.

Média das raparigas $M=12,6 \approx 13$ anos

Média dos rapazes $M= 13,7 \approx 14$ anos



Média dos rapazes e das raparigas $M= 13,2 \approx 13$

Moda = 12 anos

Anexo (b) 6: Quadro nº 3. Resumo das respostas ao questionário dos alunos da Escola Primária Completa de Nampuro, sobre abandono escolar no distrito de Malema. (CÓDIGO: EPC1

N	Questionaris		Classe		Pergunta	Resposta	fr		
	Minist rad	Res pon	6 ^a	7 ^a			H	HM	M
1	25	25	10	15	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito		25	
						Gosto pouco			
						Não gosto			
						Não tenho resposta			
2					A que distância da escola fica a tua casa?	Muito perto		5	
						Perto		1	
						Pouco longe		10	
						Longe		4	
						Muito longe		5	
						Não sei.			
3					Das vezes que faltou à escola, foi para:	Ficar com os irmãozinhos em casa			
						Ir ajudar os pais na machamba;		4	
						Ir vender produtos no mercado;			
						Ir produzir carvão vegetal para vender;			
						Ir fazer meu negócio;			
						Brincar com os amigos;			
						Estive doente		16	
						Outros motivos		5	
4					Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 6 ^a classe;			
						Quando concluir a 7 ^a classe			
						Quando concluir a 10 ^a classe		1	
						Quando concluir a 12 ^a classe		18	
						Depois da universidade		4	
						Logo que alguém prometer casamento			
						Logo que alguém prometer emprego;		2	
						Se o professor me aplicar castigo físico;			
						Se tiver muitas negativas;			
5					O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Quando passar pelos ritos de iniciação			
						Ser professor		13	
						Ser agricultor;			
						Ser enfermeiro		6	
6					Passaste pelos ritos de iniciação?	Outras profissões		6	
						Sim		6	
						Não		19	
7					Qual a educação que mais Gosta entre a dos seus pais e familiares ou dos professores na escola?	A que recebo dos pais e familiares;			
						A que recebo dos professores na escola;			
						Ambas educações		25	

Idades dos respondentes: 11; 13; 15; 12; 15; 15; 12; 13; 12; 11; 11; 13; 18; 16; 16; 12 13; 12; 13; 13; 13; 15; 15; 13.

Onde  idade dos rapazes e  idade das raparigas

Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 7: Quadro nº4 Resumo das respostas dos alunos da **Escola Primária Completa de Tui** ao questionário, sobre abandono escolar no distrito de Malema. (CÓDIGO: EPC4)

N	Questionaris		Classe			Pergunta	Resposta	fr		
	Minist rad	Res pon	5 ^a	6 ^a	7 ^a			H	H M	M
1	25	25		5	20	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito		25	
							Gosto pouco			
							Não gosto			
2						A que distância da escola fica a sua casa?	Muito perto		3	
							Perto			
							Pouco longe		9	
							Longe		7	
							Muito longe		6	
3						Das vezes que faltou à escola, foi para:	Não sei.			
							Ficar com os irmãozinhos em casa			
							Ir ajudar os pais na machamba;		17	
							Ir vender produtos no mercado;			
							Ir produzir carvão vegetal para vender;			
							Ir fazer meu negócio;			
							Brincar com os amigos;		1	
4						Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Estive doente		7	
							Outros motivos			
							Quando concluir a 6 ^a classe;			
							Quando concluir a 7 ^a classe			
							Quando concluir a 10 ^a classe			
							Quando concluir a 12 ^a classe		7	
							Depois da universidade		8	
							Logo que alguém prometer casamento			
							Logo que alguém prometer emprego;		8	
5						O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Se o professor me aplicar castigo físico;			
							Se tiver muitas negativas;		1	
							Quando passar pelos ritos de iniciação			
							Ser professor		19	
6						Passaste pelos ritos de iniciação?	Ser agricultor;			
							Ser enfermeiro		2	
							Outras profissões		4	
7						Qual a educação que mais gosta entre dos seus pais e familiares e dos professores na escola?	Sim		14	
							Não		10	
							A que recebo dos pais e familiares;			
							A que recebo dos professores na escola;			
							Ambas educações		25	


Idades **s respondentes:** 17; 1 5; 16; 13; 15; 16; 15; 15; 15; 17; 16; 15; 13; 16; 15; 18; 14; 16; 18; 12; 16; 14; 13; 15. **Onde:** cor preta, idade dos rapazes e vermelha idade das raparigas

Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 8 : Quadro nº5 Resumo das respostas ao questionário dos alunos da Escola Primária Completa de Nómola, sobre abandono escolar no distrito de Malema. (CÓDIGO: EPC5)

N	Questionário		Classe			Pergunta	Resposta	fr		
	Minist rad	Res pon	5 ^a	6 ^a	7 ^a			H	HM	M
1	21	21		12	9	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito		19	
							Gosto pouco		2	
							Não gosto			
2						A que distância da escola fica a sua casa?	Muito perto		4	
							Perto		4	
							Pouco longe		4	
							Longe		7	
							Muito longe		1	
							Não sei.			
3						Das vezes que faltou à escola, foi para:	Ficar com os irmãozinhos em casa		3	
							Ir ajudar os pais na machamba;		14	
							Ir vender produtos no mercado;			
							Ir produzir carvão vegetal para vender;			
							Ir fazer meu negócio;			
							Brincar com os amigos;			
							Estive doente		3	
							Outros motivos		1	
4						Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 6 ^a classe;			
							Quando concluir a 7 ^a classe			
							Quando concluir a 10 ^a classe			
							Quando concluir a 12 ^a classe		15	
							Depois da universidade		5	
							Logo que alguém prometer casamento			
							Logo que alguém prometer emprego;		1	
							Se o professor me aplicar castigo físico;			
							Se tiver muitas negativas;			
							Quando passar pelos ritos de iniciação			
5						O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?	Ser professor		10	
							Ser agricultor;			
							Ser enfermeiro		9	
							Outras profissões		2	
6						Passaste pelos ritos de iniciação?	Sim		17	
							Não		4	
7						Qual a educação que mais gosta entre dos seus pais e familiares e dos professores na escola?	A que recebo dos pais e familiares;			
							A que recebo dos professores na escola;			
							Ambas educações		21	

Idades dos respondentes: 12; 14; 15; 14; 13; 13; 14; 14; 16; 14; 14; 13; 14; 13; 15; 17; 17; 12; 14; 13; 14.

Onde:  idade dos rapazes e  idade das raparigas

Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 9Tabela nº 2: Calculo percentual das respostas CÓDIGO: EPC1, EPC4, EPC5,

	Total naios	Qusti	Pergunta	Resposta	f			tota l	%
	Aplic ados	Resp Ondi			EPC 1	EPC 4	EPC 5		
1	71	71	Você gosta de ir a escola?	Gosto muito	24	25	19	68	96%
				Gosto pouco			2	2	2,4 %
				Não gosto					0 %
2	71	71	A que distância da escola fica a sua casa?	Muito perto	5	3	4	12	17 %
				Perto	1		4	5	7 %
				Pouco longe	10	9	4	23	32,3 %
				Longe	4	7	7	18	25,3 %
				Muito longe	4	6	1	11	15,4 %
				Não sei.					0 %
3	71	71	Das vezes que faltou à escola, foi para:	Ficar com os irmãozinhos			3	3	4,2 %
				Ir ajudar os pais na machamba;		17	14	31	44 %
				Ir vender produtos no mercado;					0 %
				vender carvão vegetal ;					0 %
				Brincar com os amigos;		1		1	1,4 %
				Estive doente	16	7	3	26	37 %
				Outros motivos	8		1	9	13 %
4	71	71	Quando é que você gostaria de deixar de estudar?	Quando concluir a 7ª classe					0 %
				Quando concluir a 10ª classe	1			1	1,4 %
				Quando concluir a 12ª classe	18	7	15	40	56,3 %
				Depois da universidade	4	8	5	17	24 %
				Logo alguém prometer casamento					0 %
				Logo alguém prometer emprego;		8	1	9	13 %
				Se o professor me aplicar castigo					0 %
				Se tiver muitas negativas;		1		1	1,4 %
				Quando passar ritos de iniciação					0 %
5	71	71	O que é que você gostaria de fazer depois de deixar De estudar?	Ser professor	13	19	10	42	59,1%
				Ser agricultor;					0 %
				Ser enfermeiro	6	2	9	17	24 %
				Outras profissões	6	4	2	12	17 %
6	71	71	Passaste pelos ritos de iniciação?	Sim	6	14	17	37	52,1 %
				Não	19	10	4	33	46,4 %
7	71	71	Qual a educação que mais Gosta entre a dos seus pais e da escola?	A que recebo dos pais e					0 %
				A que recebo na escola;					0 %
				Ambas educações	25	25	21	71	100 %



Fonte: autor do trabalho

Anexo (b) 10:

Médias e Moda das idades dos alunos

Escola Primária Completa de Nampuro, (CÓDIGO: EPC1)

Idades dos respondentes: 11; 15; 12; 15; 15; 12; 13; 12; 11; 13; 18; 16; 16; 12; 13; 12; 13; 13; 13; 15; 15; 14; 13; 15; 12.

Onde  idade dos rapazes e  idade das raparigas

Média das raparigas $M = 13,4$ anos



Média dos rapazes $M = 13,6 \approx 14$ anos

Média dos rapazes e das raparigas $M = 13,5 \approx 14$

Moda = 13 anos

Escola Primária Completa de Tui, (CÓDIGO: EPC4)

Idades dos respondentes: 17; 15; 15; 16; 13; 15; 16; 15; 15; 15; 17; 16; 15; 13; 16; 15; 14; 14; 16; 14; 12; 16; 14; 13; 15.

Onde:  idade dos rapazes e  idade das raparigas

Média das raparigas $M = 13,8 \approx 14$

Média dos rapazes $M = 15,4$

Media dos rapazes e das raparigas $M = 14,8 \approx 15$

Moda = 15 anos

Escola Primária Completa de Nomola, (CÓDIGO: EPC5)

Idades dos respondentes: 12; 14; 15; 14; 13; 13; 14; 14; 16; 14; 14; 13; 14; 13; 15; 17; 17; 12; 14; 13; 14.

Onde:  idade dos rapazes e  idade das raparigas

Média das raparigas $M = 13,6 \approx 14$

Média dos rapazes $M = 14,3$

Média dos rapazes e das raparigas $M = 14$

Moda = 14

Anexo (C) 1: Outputs do SPSS das Resposta dos alunos ao Questionário

Você gosta de ir a escola?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gosto muito	101	83.5	83.5	83.5
	Gosto pouco	20	16.5	16.5	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº10: Resposta dos alunos sobre o gosto pela escola, em % no geral.

A que distância da escola fica a tua casa?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nao sei	19	15.7	15.7	15.7
	muito perto (ate 1 km)	21	17.4	17.4	33.1
	perto (ate 3 km)	42	34.7	34.7	67.8
	pouco longe (ate 4 km)	19	15.7	15.7	83.5
	longe (ate 5 km)	18	14.9	14.9	98.3
	muito longe (ate 7 km)	2	1.7	1.7	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº11: Resposta dos alunos sobre a distância casa-escola, em % no geral.

Você gosta de ir a escola? * A que distância da escola fica a tua casa? Crosstabulation

Count

		A que distância da escola fica a tua casa?						Total
		não sei	muito perto (até 1 km)	perto (até 3 km)	pouco longe (até 4 km)	longe (até 5 km)	muito longe (até 7 km)	
Você gosta de ir a escola?	Gosto muito	18	17	38	15	11	2	101
	Gosto pouco	1	4	4	4	7	0	20
Total		19	21	42	19	18	2	121

Tabela nº12: Relação entre o gosto de frequentar a escola e a distância casa-escola, em geral.

Das vezes que faltou à escola foi para:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ficar com os irmãozinhos em casa	9	7.4	7.4	7.4
	Ir ajudar os pais na machamba	36	29.8	29.8	37.2
	Ir fazer meu negócio	1	.8	.8	38.0
	Brincar com os amigos	19	15.7	15.7	53.7
	Estive doente	48	39.7	39.7	93.4
	Outros motivos	8	6.6	6.6	100.0
Total		121	100.0	100.0	

Tabela nº13: Atividades ocupacionais do aluno nos dias que falta à escola, em % no geral.

A que distância da escola fica a tua casa? * Das vezes que faltou à escola foi para: Crosstabulation

Count

		Das vezes que faltou à escola foi para:						Total
		Ficar com os irmãozinhos em casa	Ir ajudar os pais na machamba	Ir fazer meu negócio	Brincar com os amigos	Estive doente	Outros motivos	
A que distância da escola fica a tua casa?	não sei	5	8	1	4	1	0	19
	muito perto (até 1 km)	4	1	0	2	14	0	21
	perto (até 3 km)	0	13	0	11	1 8	0	42
	pouco longe (até 4 km)	0	9	0	2	6	2	19
	longe (até 5 km)	0	5	0	0	8	5	18
	muito longe (até 7 km)	0	0	0	0	1	1	2
Total		9	36	1	19	48	8	121

Tabela nº14: Relação entre distância casa-escola e ocupação do aluno nos dias que falta à escola, em geral.

Quando é que você gostaria de deixar de estudar?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Quando concluir a 10ª classe	2	1.7	1.7	1.7
	Quando concluir a 12ª classe	64	52.9	52.9	54.5
	Depois da universidade	37	30.6	30.6	85.1
	Logo que alguém prometer casamento	1	.8	.8	86.0
	Logo que alguém prometer emprego	11	9.1	9.1	95.0
	Se tiver muitas negativas;	5	4.1	4.1	99.2
	Quando passar pelos ritos de iniciação	1	.8	.8	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº15: Metas dos alunos quanto à sua escolarização, em % no geral.

O que é que você gostaria de fazer depois de deixar de estudar?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ser professor	74	61.2	61.2	61.2
	Ser agricultor;	1	.8	.8	62.0
	Ser enfermeiro	32	26.4	26.4	88.4
	Outras profissões	14	11.6	11.6	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº17: Expectativas laborais dos alunos, em % no geral.

Passaste pelos ritos de iniciação?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	64	52.9	52.9	52.9
	Nao	57	47.1	47.1	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº18: Iniciação masculina e feminina dos alunos inquiridos, em % no geral.

A que distância da escola fica a tua casa? * Quando é que você gostaria de deixar de estudar? Crosstabulation

		Quando é que você gostaria de deixar de estudar?							Total
		Quando concluir a 10ª classe	Quando concluir a 12ª classe	Depois da universidad e	Logo que alguém prometer casamento	Logo que alguém prometer emprego	Se tiver muitas negativas;	Quando passar pelos ritos de iniciação	
A que distância da escola fica a tua casa?	não sei	2	11	6	0	0	0	0	19
	muito perto (ate 1 km)	0	19	2	0	0	0	0	21
	perto (até 3 km)	0	24	15	1	0	2	0	42
	pouco longe (até 4 km)	0	7	6	0	4	1	1	19
	longe (até 5 km)	0	3	7	0	6	2	0	18
	muito longe (até 7 km)	0	0	1	0	1	0	0	2
Total		2	64	37	1	11	5	1	121

Tabela nº16: Relação entre distância casa – escola e a permanência dos alunos nas escolas do EP2, no geral.

Passaste pelos ritos de iniciação? * Quando é que você gostaria de deixar de estudar? Crosstabulation

Count

		Quando é que você gostaria de deixar de estudar?							Total
		Quando concluir a 10ª classe	Quando concluir a 12ª classe	Depois da universidade	Logo que alguém prometer casamento	Logo que alguém prometer emprego	Se tiver muitas negativas;	Quando passar pelos ritos de iniciação	
Passaste pelos ritos de iniciação?	Sim	2	45	17	0	0	0	0	64
	Nao	0	19	20	1	11	5	1	57
Total		2	64	37	1	11	5	1	121

Tabela nº19: Relação entre a passagem pelos ritos de iniciação do aluno/a e a meta de sua escolarização

Qual a educação que mais gosta entre a tradicional e a pública?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A que recebo dos pais e familiares;	5	4.1	4.1	4.1
	A que recebo dos professores na escola;	1	.8	.8	5.0
	Ambas educações	115	95.0	95.0	100.0
	Total	121	100.0	100.0	

Tabela nº 20: Perceção do aluno sobre a educação tradicional e a escolar, em % no geral.

Passaste pelos ritos de iniciação? * Qual a educação que mais gosta entre a tradicional e a pública?

Crosstabulation

Count

		Qual a educação que mais gosta entre a tradicional e a pública?			Total
		A que recebo dos pais e familiares;	A que recebo dos professores na escola;	Ambas educações	
Passaste pelos ritos de iniciação?	Sim	3	1	60	64
	Não	2	0	55	57
Total		5	1	115	121

Tabela nº 21: Relação entre a passagem pelos ritos de iniciação dos alunos e a educação preferida.

Anexo (d) 1: Tabelas Desistências e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2

Tabela nº 3: Desistências e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens por ano e por província; Região Norte de Moçambique.

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/		Abandono escolar		
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	%	Alu. H	Alu. HM	%
Cabo - Delgado	2010	10871	14224	25095	9791	12717	22508	1080	9,9	1507	2587	10,3
	2011	10926	13314	24240	9493	11773	21266	1433	13,1	1541	2974	12,2
	2012	10560	13117	23677	9217	11457	20674	1343	12,7	1660	3003	12,6
	2013	10516	13134	23650	9474	11762	21236	1042	9,9	1372	2414	10,2
	2014	10914	13715	24629	9899	14505	22404	1015	9,2	-790	225	0,9
Total		53787		121291				5913	10,9	5290	11201	9,2
Niassa	2010	9009	10575	19584	7926	8990	16916	1083	12	1585	2668	13,6
	2011	9350	11183	20533	8325	9765	18090	1025	10,9	1418	2793	13,6
	2012	9559	11254	20813	8184	9811	17995	1375	14,3	1443	2818	13,5
	2013	9515	11694	21209	8315	10347	18662	1200	12,6	1347	2547	12
	2014	9995	11409	21404	8926	10238	19164	1069	10,6	1171	2240	10,4
Total		47428		103543				5752	12,1	6964	11066	10,6
Nampul a	2010	29896	34451	69347	26540	34736	61276	3356	11,2	-285	3071	4,4
	2011	29777	40124	69901	27669	36434	64103	2108	7	3690	5798	8,2
	2012	30856	39024	69880	29032	36341	65373	1824	5,9	2683	4507	6,4
	2013	31176	38714	69890	28468	35111	63579	2708	8,6	3603	6311	9
	2014	30734	38140	68874	28116	33990	62106	2618	8,5	4150	6768	9,8
Total		152424		347892				12614	8,2	13841	26455	7,6

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), adaptação do autor do trabalho

Anexo (d) 2

Tabela nº 4 - Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens por ano e por província; Região Centro de Moçambique.

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/		Abandono escolar		
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	%	Alu. H	Alu. HM	%
Tete	2010	15331	18211	33542	12842	14992	27834	2489	16,2	3219	5708	17
	2011	14644	17082	31726	12600	14600	27200	2044	13,9	2482	4526	14,2
	2012	15255	18007	33262	12580	14739	27319	2675	17,5	3268	5943	17,8
	2013	15503	18076	33579	13638	15789	29427	1865	12	2287	4152	12,3
	2014	15695	18727	34422	14036	16714	30750	1659	10,5	2013	3672	10,6
Total		76428		166531				10732	14	13269	24001	14,4
Zambézia	2010	32742	44586	77328	30295	41625	71920	2447	7,4	2961	5408	6,9
	2011	30982	43312	74294	28773	40408	69181	2209	7,1	2904	5113	6,8
	2012	30087	42299	72386	28304	39782	68086	1783	5,9	2517	4300	5,9
	2013	32732	44244	76976	30798	41897	72695	1934	5,9	2347	4281	5,5
	2014	33758	45393	79151	31965	42625	74590	1793	5,3	2768	4561	5,7
Total		160301		380135				10166	6,3	13497	23663	6,2
Manica	2010	16977	20188	37165	14607	17103	31710	2370	13,9	3085	5455	14,6
	2011	15075	18381	33456	12318	14805	27123	2757	18,2	3576	6333	18,9
	2012	15394	18424	33818	13787	16169	29956	1607	10,4	2255	3862	11,4
	2013	15830	18986	34816	14240	16894	31134	1590	10	2092	3682	10,5
	2014	15473	18715	34188	13950	16424	30374	1523	9,8	2291	3814	11,1
Total		78749		173443				9847	12,5	13299	23146	13,3
Sofala	2010	17421	21945	39366	15755	19559	35314	1666	9,5	2386	4052	10,2
	2011	17338	21789	39127	15300	19221	34521	1583	9,1	2568	4151	10,6
	2012	17046	21461	38507	15976	19666	35642	1070	6,2	1795	2865	7,4
	2013	16667	20417	37084	15331	18979	34310	1336	8	1438	2774	7,4
	2014	17694	22169	39863	14219	18257	32476	3475	19,6	3912	7387	18,5
4Total		86166		193947				9130	10,5	12099	21229	10,9

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do MEDH, adaptação do autor do trabalho.

Anexo (d) 3

Tabela nº 5 - Desistência e/ou abandono escolar de alunos e alunas do EP2 em percentagens, por ano e por província; Região Sul.

Província	Ano	Início do Ano			Fim do Ano			Desistências/ Abandono escolar				
		Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	Alu. H	Alu. HM	Alu. M	%	Alu. H	Alu. HM	%
Inhambane	2010	19995	19372	39367	18167	17478	35645	1828	9	1894	3722	18,6
	2011	19064	18535	37599	17493	16567	34060	1571	8,2	1968	3539	18,5
	2012	17853	16955	34808	16656	15507	32163	1197	8	1448	2645	14,8
	2013	18089	16769	34858	17295	15763	33058	794	4,3	1006	1800	10
	2014	19355	18059	37414	18511	17087	35598	844	4,3	972	1816	9,3
Total		76356						6234	8,1	7288	13522	17,7
Gaza	2010	16780	14953	31733	15445	13638	29083	1335	8	1315	2650	15,7
	2011	16230	14788	31018	14889	13429	28318	1341	8,2	1359	2700	16,6
	2012	15159	13304	28463	13840	12039	25879	1319	8,7	1265	2584	17
	2013	15120	13424	28544	14199	12356	26555	921	6	1068	1989	13,1
	2014	15204	13328	28532	14400	12513	26913	804	5,2	815	1619	10,6
Total		78493						5720	7,2	5822	11542	14,7
Maputo	2010	18806	17251	36057	16457	15026	31483	2349	12,4	2225	4574	24,3
	2011	18255	16539	34794	17123	15416	32539	1132	6,2	1123	2255	12,3
	2012	17835	15597	33432	16859	14613	31472	976	5,4	984	1960	10,9
	2013	18735	16599	35334	17859	16168	34027	876	4,6	431	1305	6,9
	2014	19924	17171	37095	19036	16552	35588	888	4,4	619	1507	7,5
Total		74820						6221	8,3	5382	11601	15,5
Cidade de Maputo	2010	14450	13127	27577	13818	15530	29348	632	4,3	-2403	-1771	-12,2
	2011	13565	11917	25482	13007	11493	24500	558	4,1	424	982	7,2
	2012	12806	11616	24422	12382	11313	23695	424	3,3	303	727	5,6
	2013	12650	11229	23879	12411	10855	23266	239	1,8	374	613	4,8
	2014	13834	8659	22493	11699	10407	22106	2135	15,4	-1748	387	2,7
Total		67305						3988	6	1101	2709	4

Fonte: Direção Nacional de Ensino Básico do MEDH, adaptação do autor do trabalho.

Anexo (e) 1

Fotos das paisagens dos Montes Namúli



Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons



Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons

Montes Namúli



Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons

1. Esta experiência foi efectuada no mês de Setembro de 2012 com um grupo de Legionários de Maria.
Subimos ao monte Namuli e fizemos Orações, Celebramos a Santa Missa



Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons

Montes Namúli



Foto: de Dr. Oliveira, Wikipedia Commons



Majka and team summiting Mt. Namuli. Photo by James Q Martin.

Anexo (e) 2

MAPA DE MOÇAMBIQUE



Fonte: Mapas de Moçambique

Os números se referem às três regiões do país e a seta branca indica a localização dos Montes Namúli.